

استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج

منحى طريقة الحالة

Strategies for Teaching Students with Disabilities in Inclusive Classrooms

A CASE METHOD APPROACH

Joseph R. Boyle

Mary C. Provost

ترجمة

د. مراد أحمد البستنجي

د. عماد محمد علي









**استراتيجيات تدريس الطلبة
ذوي الإعاقات
في صفوف الدمج
ملحق بطريقة الحالة**

**استراتيجيات تدريس الطلبة
ذوي الإعاقات
في صفوف الدمج
منحى طريقة الحالة**

**Strategies for Teaching
Students with Disabilities
in Inclusive Classrooms**

A CASE METHOD APPROACH

Joseph R. Boyle Mary C. Provost

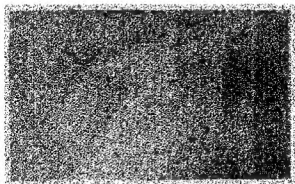
ترجمة

د. مراد أحمد البستجي
جامعة الحسين بن طلال

د. عماد محمد علي
الجامعة الأردنية

الطبعة الأولى
1436-2015





المحتويات

صفحة	الموضوع
11	مقدمة المؤلف
19	الفصل الأول
19	استخدام طريقة "وصف الحالات" في التربية الخاصة والدمج
19	أنا أريد أن أكون مثلك يا فتى (Cecilia)
20	الأسئلة التي تتبع وصف كل حالة
20	أخيلة (التربية الخاصة) بطريقتي الخاصة
20	أنا أستخدم طريقة "وصف الحالات" في التربية الخاصة والدمج
22	التعليم بطريقة (Allan)
23	استخدام حل المسائل مع طلمات
23	حل المشكلات مع عالقة (Carol Ann)
23	أنا أستخدم طريقة "وصف الحالات" في التربية الخاصة والدمج
25	أخيلة (التربية الخاصة)
27	النصم للتعليم بطريقة البطاقة
28	المراجع (References)
33	الفصل الثاني
33	قانون التربية الخاصة والدمج
33	قانون تعليم ذوي الاحتياجات 2004 (IDEA)
38	التعليم، التصنيف، جدول تربيوي
41	التعليم المباشر، والخطة لبرنامج التربية
45	البركة التي تبدأ
46	مشاركة (Parent Participation)
46	لعملية (Due Process)
47	الخصوصية (Confidentiality and Privacy)
48	استخدام خطة التعليم الفردي في صف الدمج
49	تعليم (Individualized Education Program)
49	كتابة أهداف ونواتج ومعايير لخطة تعليم فردي
54	المراجع (References)

	الفصل الثالث:
89	حالات حول قانون التربية الخاصة والطلبة الموهوبين في صفوف الدمج
89	— الحالة رقم 1 — هل هذه هي البيئة الأفضل لتلميذا؟
89	— الحالة رقم 2 — "Oh No! Another Due Process Hearing"
89	— الحالة رقم 3 — إيم لا تعاون كالمدرسين مجموعهم
73	— الحالة رقم 4 — الإجراءات الطبية : قضية مسؤولية
76	— الحالة رقم 5 — هل لدى الأم خطة؟
	الفصل الرابع:
81	التعليم في صف الدمج
87	الدمج والتعاون Inclusion and Collaboration
87	التعاون الاحترافي Professional Collaboration
86	مهارات التعليم التعاوني والتخطيط للتعاوني
89	تحديد وتعريف المشكلة Identifying The Problem
90	توليف وتحليل جاول للمشكلة Generating and Analyzing Solutions
90	تطوير خطة للتدخل وخطوات لتطبيق الخطة
90	مراقبة خطة التدخل وتعديل تلك الخطة
91	مهارات التخطيط المشترك Co-Planning Skills
93	نماذج التعليم التعاوني Models of Co-Teaching
94	التعليم في صف الدمج
94	التعليم التفاعلي Interactive Teaching
96	التعليم البديل Alternative Teaching
97	التعليم المتمازج Parallel Teaching
96	مراقبة تقدم أداء الطلبة Monitoring Student Progress
100	التقييم Evaluation
101	المراجع References
	الفصل الخامس:
107	حالات حول التعاون والتعليم المشترك في صفوف الدمج
107	— الحالة رقم (1) — إيم خطيبا غير أن إيم
111	— الحالة رقم (2) — معانها تسليها —
114	— الحالة رقم (3) — إيم غير إيم

173	باسم (أو التعريف) Comproming
174	الكتابة كمدعى "منتج" مقابل مدعى "عملية"
175	* الأسرار الجويت مدعية على الأدلة البشائية في تدريس مهارات الكتابة
175	الكتابة اليدوية Hand Writing
176	استراتيجية تدريس مهارات الإملاء
177	استراتيجيات تدريس الجمل كالعبارات للطلاب المصابيح وسرعة الأخطاء
180	الأدلة البشائية في استراتيجيات كتابة الجملة
180	استراتيجية مراقبة الخطأ The Error Monitoring Strategy
182	المخلص Summary
182	الخلاصة Conclusion
184	المراجع References

المصدر التاسع

91	حائب مدعى بتدريس مهارات القراءة في صفوف الدمج
193	الحالة 1 - المدخل التدرجي في تدريس مهارات القراءة في الصفوف
194	الحالة 2 - تدريس مهارات القراءة في الصفوف
194	الحالة 3 - تدريس مهارات القراءة في الصفوف
200	الحالة 4 - تدريس مهارات القراءة في صفوف الدمج
204	الحالة 5 - تدريس مهارات القراءة في صفوف الدمج

المصدر العاشر

209	حائب حول تدريس المهارات القوية المكتوبة في صفوف الدمج
209	الحالة 1 - تدريس مهارات القراءة في الصفوف
212	الحالة 2 - تدريس مهارات القراءة في الصفوف
216	الحالة 3 - تدريس مهارات القراءة في الصفوف
219	الحالة 4 - تدريس مهارات القراءة في الصفوف
220	الحالة 5 - تدريس مهارات القراءة في الصفوف

225	المخلص Summary
225	الخلاصة Conclusion
227	المراجع References

230	مصحف مدرّس من أدب الأمازيغي القديم لتعليم الأمازيغي
231	معايير الترميز في الأمازيغيات
232	مقدمة (المجلد)
233	الخطوط التوجيهية في تطوير وتطوير التعليم في الأمازيغيات
232	معايير المستقلة
234	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
235	مدرّس في تعليم الأمازيغيات
236	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
237	مقدمة وتعرف إلى خاتمة
239	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
242	مقدمة وتعرف إلى خاتمة
244	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
245	مقدمة وتعرف إلى خاتمة
246	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
248	مقدمة وتعرف إلى خاتمة
249	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
250	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
255	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
256	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
259	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
263	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
266	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
269	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
275	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
276	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
279	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
280	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
282	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
284	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات
288	الخطوط التوجيهية في تطوير التعليم في الأمازيغيات

286	تدريبات تركيب النص المنصوص عليه Text Structure
287	تدريبات تقنية في مهارات المحتوى: مواد العلوم والاجتماعيات
288	مهارات تحسين فهم الطالب Strategic Note Taking Skills
289	الملاحظات الموجهة (المعلمة) Graded Notes
290	تتميز الملاحظات في تعلم مادة العلوم
293	تتميز الملاحظات في تعلم العلوم
295	تتميز الملاحظات في تدريس مادة الاجتماعيات
296	الخطوات الروتينية في تطوير المحتوى Content Enhancement Routines
298	المحتوى
299	المراجع References
305	الفصل الرابع عشر:
305	حالات حول تدعيم مهارات الدراسة وفهم العلوم والاجتماعيات في صفوف المتعلمين
309	- الحالة الأولى:-
312	الحالة الثانية:-
319	- الحالة الثالثة:- التحول من محتوى كمال التحليلية عن ذوي الإعاقات
323	الحالة الرابعة:- للمهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية في تلك الفئات
327	الحالة الخامسة:- حل أتمت مساعد لتدعيم مادة الحركة والبرولوجيا

مقدمة المؤلف

هَذَا وَسْهَلُكُمْ فِي الطَّلَبَةِ الْاَوَّلَى مِنْ كِتَابِ "اِسْتِرَاجِيَّاتِ تَعْلِيمِ الطَّلَبَةِ ذَوِي الْإِعْاقَاتِ" فِي مَصْنُوفِ الدَّمَجِ، مِنْهُ دَرَاْسَةُ لِحَالَةِ "أَبْنِ تَعْلِيمِ الطَّلَبَةِ ذَوِي الْإِعْاقَاتِ" فِي مَصْنُوفِ الدَّمَجِ بِمَثَلِ تَحْدِيْقِ كُلِّ مَعْطَمٍ سَوَاءً مَعْطَمِي التَّرْبِيَةِ الْعَامَّةِ أَوْ مَعْطَمِي الْمَصْنُوفِ الْعَامَّةِ، عَدَدَةُ طَرَفِ مُعَلِّمِينَ عَمَرٍ مُتَاكِدِينَ مِنْ كَيْفِيَّةِ تَعْمِيلِ الْوَاجِبَاتِ الْمَطْلُوبَةِ لِلطَّلَبَةِ ذَوِي الْإِعْاقَاتِ، وَبِئْسَ لَدَيْهِمْ حَبْرٌ وَأَلْمَةُ فِي اسْتِخْدَامِ طُرُقِ التَّدْرِيسِ الْفَعَّالَةِ الَّتِي تُسَاعِدُ الطَّلَبَةَ فِي تَعْلَمِ مَعْنَوِيَّةِ التَّرْبِيَةِ وَالْمَهَارَاتِ.

بِالْإِصْطِفَاءِ إِلَى ذَلِكَ، فَإِنَّ مَعْطَمِي الْمَصْنُوفِ الْعَامَّةِ دَائِمًا يَشْعُرُونَ إِلَى أَنْهُمْ يَرْتَبِعُونَ فِي مَرِيدٍ مِنْ تَعْلِيمِ وَالتَّدْرِيبِ فِي تَلْبِيَةِ الْحَاجَاتِ الْأَكَادِمِيَّةِ لِلطَّلَبَةِ ذَوِي الْإِعْاقَاتِ فِي مَصْنُوفِهِمْ الْعَامَّةِ، مِنْكَ أَشْغَلْنَا هَذَا الْكِتَابَ مِنْ أَحَدٍ مَسَاعِدَةِ الْمُعَلِّمِينَ فِي تَعْلَمِ اسْتِرَاجِيَّاتِ تَدْرِيسِ لُغَتِهِ ذَوِي الْإِعْاقَاتِ. وَمِنْ خِلَالِ اسْتِخْدَامِ طَرِيقَةِ دَرَاْسَةِ حَالَاتِهِ، فَإِنَّا نَأْمُرُ مِنْ تَقَرُّقِهِ بِصَبْحِ قَرِيبًا مِنْ "حَيَاةِ الْوَاقِعِيَّةِ" فِي تَكْنَوِيَّةِ.

وَبِذَلِكَ نَعْلَمُ فِي تَعْلِيمِ الطَّلَبَةِ ذَوِي الْإِحْتِيَاجَاتِ التَّلْبِيَّةِ اِنْخِلَاطَهُ هُوَ أَمْرٌ حَاضِرٌ فِي مَصْنُوفِ تَرْبِيَةِ كُلِّ مُتَعَلِّمٍ فِي التَّأَهُُّجِ حَتَّى مَرَّةً تَتَوَاصَلُ مَعَ مَوْسُطٍ مُعَلِّمٍ مُتَعَلِّمٍ فِي طَرَفِ الطَّلَبَةِ ذَوِي الصَّعُوبَاتِ التَّلْبِيَّةِ عَادَةً يَتَرَاوَجُ أَلْوَلَهُمْ، وَذَلِكَ مِنْهُمْ تَعْلِيمُهُمْ وَتَلْبِيَتُهُمْ فِي تَرْبِيَةِ عَامَّةٍ بِعَمَلٍ فَإِنَّهُمْ يَسَاعِدُونَ اِلْتِمَامَهُ فِي النِّصْفِ وَيَتَجَهَّوْنَ بِفَعْلَاتِ تَرْبِيَةٍ إِلَى نَفْسِهِ، إِنَّ الْمُعَلِّمِينَ الْفَاعِلِينَ لَنْ يَلْبُوا حَاجَاتِ الطَّلَبَةِ ذَوِي الْإِعْاقَاتِ الْمَوْسُطِ وَلَكِنَّهُمْ أَيْضًا يَتَجَهَّوْنَ بِحَدَثِ الطَّلَبَةِ ذَوِي الصَّعُوبَاتِ وَالْإِعْاقَاتِ فِي كَثِيرٍ مِنْ مَصْنُوفِ الدَّمَجِ مِنْ مَعْمُورٍ لِنَفْسِهِ بِعَمَلٍ مَعَ مُعَلِّمِ التَّرْبِيَةِ الْعَامَّةِ، وَكُلَّهَا بِعَمَلٍ تَلْبِيَةٍ حَادِثَاتِ الطَّلَبَةِ لِعَرْضِيَّةٍ لِدُخُولِ الطَّلَبَةِ ذَوِي الْإِعْاقَاتِ، مِنْ خِلَالِ اسْتِرَاجِيَّاتِ التَّدْرِيسِ الْمُخْتَلِفَةِ وَدَرَاْسَةِ حَالَاتِهِمْ فِي هَذَا الْكِتَابِ، فَإِنَّا نَأْمُرُ مِنَ الْمُعَلِّمِينَ لَنْ يَصْبِيحُوا أَكْثَرَ قُدْرَةً وَفَعَّالِيَّةً فِي تَلْبِيَةِ حَادِثَاتِ الطَّلَبَةِ جَمِيعِهِمْ فِي مَصْنُوفِ الدَّمَجِ.

عن سبعة أم هذا الكتاب كسائق جامعي فإدع يعجز كتاباً عاماً يمكن سبعة مه لخطبة في مرحلة البكالوريوس والماجستير بالإضافة إلى استخدامه من قبل المعلمين بعدد سوس، معلمي لتربية الخاصة أو معلمي صفوف الدمج أن تصميم هذا الكتاب مبني على يهتد بأن الطلبة الجامعيين والمعلمين الجدد سوف يتعلمون بشكل أفضل عند ربط لبحث بالممارسات من خلال تطبيق للمعلومات.

من أجل ذلك، فإن هذا الكتاب تم ترتيبه من خلال نوعين من الفصول. فصول تتضمن محتوى مادة تعليمية معينة وفصول تتضمن دراسة حالات معينة بحيث يهدف القارئ أن يطبق ما تعلمه في فصول المحتويات على فصول دراسة الحالات إلى الفصول التي تتضمن محثريات و موارد معينة تقدم متخصصاً لمختلف المواضيع والمجالات (مثال: الدمج، و غيره) و للكتابة، و بزي صيات، العلوم، والإجتماعيات) وأيضاً تقترح أن القارئ لديه معلومات سابقة حول كل مجال من المجالات من خلال دراسته لواد أكاديمية معينة

أما بالنسبة إلى فصول دراسة الحالات والتي تتبع فصول المحتويات في مجالات تعليمية فإن تركيز على مواضيع تتعلق بالتعليم داخل صفوف الدمج الخاصة، ثم نشرع بشكل تعاوني في الصفه ثم على تصميم وتطوير "التجصيل الأكاديمي وسوكات لعله من حر صفوف الدمج. من خلال قراءة فصول المحتويات والمعلومات في المواد الأكاديمية لأخرى فإن القارئ سيجد قراءة كل حالة ومحاولة وضع حلول للصعوبات المختلفة لكل منها بالإضافة إلى عرض توصيات حول مختلف القضايا المتعلقة بتلك الحالات

لتم وحسباً ومن خلال تأليف كتاب مسابقة أن "حصل منحى في تأليف كتاب مهم هو ستخدم طرائق متعددة في كتابة الحالات ووصفها. بمعنى آخر، بعض هذه الحالات حدثت منحنى كاثينيكياً بحيث قدمت معلومات وتفاصيل حول نتائج التفاسير ومنهجيات هرة لصف وبعض هذه الآلات تمت كتابتها بطريقة وصمية ومرة بحيث كانت تحتوي على حوار وتقدم بصفت العلاقة بين الطالب من جهة والبيئة المحيطة من جهة أخرى من جهة أخرى تم استخدام نمطين في كتابة بعض الحالات النمط الإكلينيكي والنمط المهني على النحو ووصف بيئة الطفل. بعض النظم عن نمط كتابة الحالة، لكل واحدة منها تحتوي على نقاش مستفيض ومجموعة من الصعوبات والمقنيات التي تحتاج إلى حلول.

نحن نشكر من هناك استخدامات هريدة لهذا الكتاب على مستوى التدريس "مدهي،

مشر المواد الأكاديمية هي التربية الخاصة والتدريس المبني على الدمج. أولاً، لا يستخدم الكتاب مبني لهذا الكتاب المقرر، يمكن للمواد الأكاديمية في موضوع الدمج والتعليم التدرسي على مستوى اليكاثوريوس والدراسات العليا، إن هذه المساقات أو المواد تسمى نحو تدريس الطلبة طرائق الدمج، وكيفية العمل بشكل فعال مع المعلمين ولأخصائيين، واستراتيجيات التدريس في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة. إن هذه الحالات أيضاً يمكن استخد مها من قبل المعلم من أجل طرح نقاشات حول التنفيذات في تعليم الطلبة ذوي الصعوبات لتعليمية وسلوكية في برامج ويهتلك الدمج. بسبب أن هذه الحالات تختلف في طبيعتها و محتواها، فإنه يمكن إستخدامها لمل نقاشات في مختلف المواضيع، فسي يبين المثال يمكن عمل نقاش يتعلق بموضوع التعليم التلوني أو نقاش حول استخدام أخصر دعم و طرائق تدريس من أجل تعليم طلبة ضمن صفوف الدمج.

ثاني، الكتاب يمكن أن يستخدم ككتاب إضافي ومكمل لمادة أساليب تدريس في التربية الخاصة، وخاصة أساليب التدريس التي تربط بين طرائق التدريس والتدريس و العمل كمرجع واحد الكتاب المقررة في طرائق التدريس تتعد إلى وصف حالات و تطبيق لمعلومات لطلبة على الحالات وبعض الكتب المقررة تستخدم وصفاً قصيراً للحالات لا جبر ٤ من محسب مساعي هي التعلم من خلال تلك الحالات. إن الطلبة الذين تعلمون من خلال هذه الكتب، تمسدية تعلمون العديد من طرائق وأساليب التدريس، لكنهم يشعرون في نظرية تلك الأساليب و طرائق التدريس مع طلبة حقيقيون أو مع طلبة مقترشون (مثل لحالات) إن هذه الحالات التي تم تطويرها في هذا الكتاب تحاول أن تقرب انماى حسية و حسة إلى الواقع من خلال هذا الكتاب، يستطيع الطلبة أن يطبقوا الأساليب و طرائق التدريس في الحالات المروسة.

ثالثاً، إن هذا الكتاب يمكن أن يستخدم في مواد طرائق التدريس في لصفوف العامة وليس فقط في التربية الخاصة، فالطلبة المراسون لهذا الكتاب يستطيعون أن يطبقوا لمعلومات نظرية في مختلف المجالات (مثل: القراءة و الكتابة، و العلوم، و الإحصائيات) مع الطلبة ذوي الإعاقات واستخدم التدريس والتقييم العارقي في كيفية تعليم الطلبة في صفوف الدمج، بالإضافة إلى ذلك، فإنه من المأمول في هذا الكتاب و من خلال وصف لحالات أن تشجع اندارسج في فتح نقاش مفتوح حول وصع حلول لمشكلات و صعوبات لطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج. مادة فإن الأفراد ذوي الاحتياجات في الدمج

عامية (مثل إعداد المعلمين في الصفوف العامة) يشعرون بأنهم غير مستعدين في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف التعليم العام، وخاصة في مواد العلوم و الإجتماعيات. من مبررات هذه المعلومات من خلال قراءة وصف الحالات قد يعطي الطلبة الدارسين و المعلمين أفكاراً حول التسهيلات و التعديلات التي تأتي من خلال تعليم الطلبة ذوي الإعاقات

فكما يقول المثل "إذا كانت الأداة الوحيدة هي صندوق البريد، هو، لشاكوش، إذن فكل شيء يهدى أنه مسمار". بأمل أن يقدم هذا الكتاب أدوات و أساليب تدريس مختلفة تلبي حاجات متعددة في طرق التدريس في صفوف الدمج معن نأمل أن تستمتع في تعلم أساليب تدريس النظرية وتطبيقها مع الحالات المختلفة.

مقدمة المترجمين

لحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا ومعلمنا محمد ومبلى دأه أبحاث
رحمة لعالمين، وبعد

قلد نقول في ميدان التربية الخاصة كتابا يجمع بين نظائره حالات عملية يمكن محاكاة
والاستفادة من مضمونها كما يظهر لا هذا الكتاب، معاً تعطاه قيمة إضافية مبررة من
مشاريع الأهمية النظرية. فضلاً عن كونه إضافة نوعية للمكتبة العربية لمي يسم
حسب من المراجع التي تثير حيرات المتخصصين والعاملين في ميدان شرسه لحاسة
عمدة ومجال عظيم ذوي الحاجات الخاصة في ميولات الدمج خاصة.

فقد جمعت هذا الكتاب في محتواه بين الجوانب النظرية والعملية المرتبطة بتعليم ذوي
الحالات الخاصة في صفوف الدمج، مستنداً إلى منهجه على طريقة وصف الحالات المنشئة
في فصول قصيرة لتماكي الواقع، تستخدم بغية مساعدة الطلاب أو القراء في فهم بعض
من تلك القضايا التي يواجهها الأشخاص ذوو الحاجات الخاصة في حياتهم اليومية. ويتمثل
هدف من هذه المجموعات المتروحة في هذا الكتاب بالوقوف على الخصائص والسمات
الأساسية التي ترتبط بالمرء والتدريس في صفوف الدمج. وقد أُنعت كل حالة في شكل هذه
الكتاب ببعض الأمثلة التي تساعد القارئ في تعميق فهمه حول المسائل التي تتكسر بالفعل مع
ذوي الحاجات الخاصة في صفوف الدمج.

ومع يندر ذكره، أن هذا الكتاب جاء في أربعة عشر فصلاً، تناولت التعريف بالمشكلة
طريقة وصف الحالات في التربية الخاصة، والتعريف بقانون التربية الخاصة والدمج،
والتعليم في صفوف الدمج وإدارة السلوك في صفوف الدمج، واستراتيجيات تعليم ذوي
الأسدية في الفراء والكتابة، واستراتيجيات تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات والذو
الاجتماعية، بالإضافة لمصطلحات مستقلة تناولت حالات تعليمية تشرح وتوسع كل نموذج
نظرية التي تم تناولها في هذا الكتاب.

ولا شك أن المتعمّن بمحتوى هذا الكتاب يجد فيه مرجعاً متكاملًا لجميع سبل الدراسة والتصديق في مجال تسييم ذوي الحاجات الخاصة في صفوف الدمج مما يجمعه مقصود ومرجع هاماً للمختصين والدارسين والعاملين في التربية الخاصة والعامة.

وختاماً، لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إخراج هذا الكتاب بطبعته بجانب جامعة السادة دار الفكر ناشرون وموزعون. ونسأل الله تعالى أن يكون هذا وثقتاً في ترجمة هذا الكتاب، راجين منه سبحانه أن يعلمنا ما ينفعنا وينفعنا به علماً،

ولله الفضل والمنة من قبل ومن بعد

مترجم

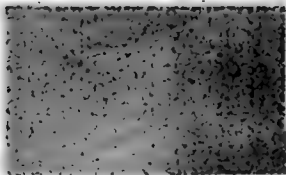


الفصل الأول

استخدام طريقة وصف الحالات في التربية الخاصة والدمج

Using Cases in Special Education
and Inclusion Courses







استخدام طريقة "وصف الحالات" في التربية الخاصة والدمج Using Cases in Special Education and Inclusion Courses

في هذا الفصل نعرض حالات في التربية الخاصة ونناقش كيفية استخدامها في تصميم من أجل توسيع نطاق معرفة القراء حول الأشخاص ذوي الإعاقة في بيئات الدمج. يبدأ بتعريف معنى كلمة حالات (Cases) ومن ثم يناقش كيف يمكن إنشاء القصص والقصص حول تلك الحالات. ثم نقول لاحقاً نوصف أسئلة عن كل حالة، والهدف من الأسئلة و الأنواع المختلفة من الأسئلة التي تكون في نهاية وصف كل حالة. ومن ثم نعرض في كيفية تحليل الحالة كما نوصف أيضاً حالات استخدمت في مجالات أخرى وكيف يمكن الإفادة منها في التربية الخاصة. وفي النهاية نكتب تقريراً حول ما وجدوه الآخرون باستخدام طريقة وصف الحالات في التربية الخاصة على اعتبار أنها جزء من برنامج تدريبي للمدرسين.

ما المقصود بكلمة حالات Cases؟

نفس الكلمة "حالات" الفصص القصص التي يستخدمها المعلمون بغية مساعدة نفسه أو لغيره في فهم بعض المسائل واتخاذها التي يواجهها الأشخاص ذوي الإعاقات في حياتهم اليومية. ويعمل الهدف من الحالات المطروحة في هذا الكتاب على توفير عدد محدد من الحالات التي ترتبط بالعمل والتدريس في مدرسة الدمج. ونسعى في هذا الفصل لتقديم حالات من أجل تعليمية بطرق، أو لاجل التعليمية بداية من مرحلة مبرومة ونهاء بمرحلة انتوية العامة. وبما أن وصف بعض الحالات قد يبدو مبالغاً فيه إلا أنه قد التقبيل، من حيث صدرت عن طلبة في حياتهم الواقعية، عرفتهم بمرور السنين من خلال تجاربنا كمعلمين في مدارس خاصة وحكومية. لقد استخدمنا أسماء وهمية لطلبة وأماكن من أجل صيانة استوائية لهؤلاء الأفراد كل حالة تتضمن سماً وهمياً لطلبة بالإضافة إلى معلومات ذات دلالة (مثل معلومات من المقابيل - معلومات طلبة) مستقاة من بيانات طلبة. تمثل العاية في استخدام الحالات كأدوات يستخدمها القراء من أجل تعميق تفهمهم لآراء كل من تمثيلات الحياة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقات والتحديات التي ترتبط بشكل عام مع صفوف ومدارس الدمج.

الأسئلة التي تتبع وصف كل حالة:

يمكن أن يستعدهم أو يستفيد البارئ من الأسئلة التي تتبع كل حالة من خلال عدة طرق
أولاً، إن الأسئلة تساعد القارئ في تعميق فهمه حول المسائل التي تتصل بالعمل مع طالب
أو مجموعة من الطلبة. ثانياً، الأسئلة مصممة لمساعدة القارئ على استيعاب أعضاء المجموعة
رؤية وقضايا مدارس التمجيد مع الطلبة ذوي الإعاقات. ثالثاً، تتمحور الأسئلة حول القضايا
التي توجّه الطلبة ذوي الإعاقات أو القضايا التي يتعامل معها المعلمون أثناء عملهم في
مصفوف الدمج ورايداً، تركز بعض الأسئلة على تطوير المعرفة والمهارات المتصلة من مواد
وخصائص، مثل مواضيع إدارة السلوك، والتعاون بين أعضاء الفريق التربوي، والانتقال،
بصعوبات الأكاديمية وغير ذلك.

وقد لاختيار على مجموعة من المشاكل والمشكلات المتصلة بهذه الحالات بسبب أنها تثير وتوضح مهارات أو معلومات يمكن أن يستعملها المعلمون والآباء وتبهرهم من شرائح المتحمسة عند تعاملهم مع الطلبة ذوي الإعاقات على مجيل المثال من خلال وصف تلك الحالات بخصب التقارئ معرفة بأساليب إدارة السلوك، وكيفية تطوير التقويم بين أعضاء فريق التربيوي، وكيفية استخد 'م أساليب تدريس فعالة عند التعامل مع الصبة وي الإعاقات، وهذه المعلومات تقدم مهارات أساسية في تدريس المعلمين كما تقدم صعوبات عدد من القضايا والتوصيات التي تتعلق بالأهم والطلاب، بحيث يستطيع الساري أن يستوعب تلك وجهه نظر كل من المعلم والطلاب في تلك القضايا. تأمل من خلال عرض القضايا والمشكلات المتصلة بهذه الحالات أن يساعد 'تقارئ' في إنشاء ردة فعل عن أفضل لحول عند التعامل مع موهبة أو مواهبة قضية أكاديمية أو سلوكية تحدث في إحدى غرف الدرس

الخلفية النظرية للتعليم بطريقة الحالة:

جاري بحثه. م دراسات الحالة والحالات لوقت من الأوقات هي عدد من المبادئ وخاصة في الطب ولتريض والفنانين (Kim, Utke & Kagan, 1993; Hudson & Buckley 2004; Hup, 2005). يتعلم الطلبة في كلية الطب مفاهيم عامة كجزء من أساسهم الطبي، وبعد ذلك يطبقون تلك المعرفة على حالات. وكمثال على ذلك، هي مرحلة ما قبل مرحلة طبية في تعليم طب. يتعلم الطلاب المبادئ العامة التي ترشد إلى عملية اتخاذ لقرارات (Shulman, 1986 Shu man 1986). وما إن تكسب هذه المبادئ وتظهر من خلال:

الاستعدادات و التشجيع حتى يحظى الطلبة بمرس إظهار علمهم خلال تعاملهم مع حالات طلبة بوجود مشرف لذلك، وبالمثل، فقد امتدحت طريقة التدريس من خلال عرض حالات هي لتعرض من أجل مساعدة الطلبة في اتخاذ القرارات وتطبيق المفاهيم داخل البيئة الصفية (Jones & Sheridan, 1999) كما يتعلم منهم طلبة القانون عدلي ومفاهيم من خلال مراجعة قضايا محاكم سابقة لحالات مشابهة ويطلقون لذلك القضايا لسابقة على قضيتهم لخدمة، إن تعلم أسسهم القانون يتطلب عرضاً متكررة لممارسة مبادئ العامة للقانون وتعميم تلك القوانين والمبادئ على حالات جديدة مختلفة (Shu man, 1986).

كذلك في الأعمال، تُستخدم الحالات لمساعدة طلبة الجامعة في حل قضايا محددة هي مرة لأغراض استخدام حالات الأعمال الوظيفية يمكن الطلبة من إدراك نفس وذلك من خلال التفكير التي تحدث في المحيط من أجل أن يمارس الطلبة المعرفة التصنيعية هي مجال لأعمال الأمثلة المحاكاة، فعلى مدبري المثال، أثناء حدوث المبرر كمدبر الصناعة لمرقعة (الأمثلة المالية) (الصيق، 2011)، والركو، يقرر طلبة الأعمال التصرف المناسب لحدود من فشل الأعمال (مثلاً، ما هو المنتج المناسب للبيع، كم هي مرتفعة ومخصصة لأعمال، أو حتى كيفية المخزون المالك). استمراراً لاستخدام هذه الحالات لرفقه، من يمكن استخدام المشاريع الميدانية من أجل تمكين الطلبة من تطوير معرفتهم في حالات جديدة (Richradson & Ginfer, 1998).

وهي تربية حال بعض الأساتذة إنه ينبغي استخدام طرقاً مشابهة هي برامج تدريبية لمعلمين حيث يشعرون بشعور مارشر (Fenstermacher, 1986) بأن التدريس يعلم بطوي على أكثر من مجرد تدريس مجموعة من النواتج والمفاهيم، وبوصفاً عن هذا ينبغي أن نحفز برامج تدريب المعلمين انطلاقة على تعميم المبادئ المتألفة من البحوث بنية الوصول إلى صنع قرارات تربوية فحسب. وبالمثل، فنحن نشعر أن التدريس من خلال استخدام طريقة لحائسة من شأنه أن يحفز الأسس انعمية لمعلمي المستقبل تحفيزاً كبيراً بحيث يزودهم بمهارات صنع القرار والاستنتاج التي هي من الأهمية بمكان. ومن خلال القيام بذلك، يستطيع طلبة الجامعات تعلم تطبيق المبادئ والمفاهيم التي استمروا من انفساقها من أجل اتخاذ قرارات ذات معنى. ويشعر بعض التربويين أن التدريس من خلال استخدام طريقة وحسب لحالات يجعل تعليم طلبة الجامعات ذات حسنة بالحياسة الوظيفية ويسهم إلى الحد أكثر من المعرفة المستمدة من التعليم الجامعي. كما أن هذه الطريقة تمكنهم من



ولا بد من تلخيص دور مرتب المجموعة الصغيرة بحيث يشعر الطلبة بالحرية في أن يعبروا عن آرائهم أمام زملاءهم الآخرين، قبل استخدام الحجة، قد يكون من النفع يمكن تعميق وعملية جوانب مختلفة من مهارات المناقشة ومهارات حل المشكلة، ويأخذ من انترتية مفيدة من المشكلات بأسلوب تعاوني، ومهارات المشاركة والتعاون، ومهارات استماع، وللمعرفة بشأن أساليب تدريس الحجة، ومعرفة آليات حل المشكلات (Robinson, 1991)، وبعد حصة في تدريس أساليب حل المشكلات بأسلوب تعاوني، نشعر أن هذه الاستراتيجيات تساهم في تعميق فهمهم عن ديناميات الجماعة، أو على الأقل جعلهم ذوي حساسية نحو حقيقة أن توصلهم مع زملائهم ينطوي على تأثيرات إيجابية وسلبية.

استخدام حل المشكلات مع الحالات:

في هذا الكتاب، بحث بقوة على استخدام طريقة حل المشكلات بأسلوب تعاوني

(Collaborative Problem Solving CPS) من أجل التعامل مع مشكلات بقصد حلها (Knackendoffel, 1996).

معظم أطر حل المشكلات، بما فيها استخدام طريقة حل المشكلات بأسلوب تعاوني، تنحوي على الخطوات الآتية:

1. تعريف المشكلة بطريقة موضوعية وقابلة للقياس.
2. وضع حلول ممكنة، مما يسمح بمناقشة العديد من الحلول الممكنة.
3. لتوصيت واحد من الحلول الأفضل أو الحلول الأفضل.
4. وضع خطة تنفيذ ذات خطوات محددة من أجل تطبيقها.
5. وضع مقياس للتراجع مما يعطيه موضوعياً وقابل للقياس.

حل المشكلات مع حالة مثالنا: COCO HAVLIN

ولدت Coco Havlin في المكسيك وسافرت إلى الولايات المتحدة قبل أربع سنوات، وهي حاليًا في نصف السادس تدرس في مدرسة تسمى (Terger) الثانوية في ولاية تكساس. وتقيم مدرسة (Terger) مجتمعاً ذات تنوع ثقافي يستل على تلبية احتياجات من أصول إسبانية وإفريقية وأميريكية. وتقع هذه المدرسة في منطقة ذات مستوى اقتصادي

مدرس في جنوب كاليفورنيا، حيث تؤثر العصابات بشكل كبير في المجتمع وهي المدرس لمحبة. يحصل معدل ترك الدراسة قبل اكمال الصف العاشر في مدرسة (Tenger) إلى 50% وذلك برغم من اهتمام المدرسة خطوات للحد من هذا المعدل في السنوات العديدة الماضية.

وبالرغم من حاجز اللغة، إلا أن Coco قد تعلمت تحدث الإنجليزية بشكل ممتاز منذ انتقالها إلى لولايات المتحدة وقد جرى تصميمها السنة الخاصة على اعتبار أن لديها صعوبات تعلم من خلال تزويدها بإجراءات الإستجابة للتدخل. Response to Intervention. والتي تسمى إلى الثالثة Coco. من مظهرها هي الصف الخامس Sally Balow هي من يشعر بأن لديها مشكلات تعلم اللغة، وكانت نتيجة لضعوبات حقيقية وليس مجرد نتيجة تردى بوصف لإقصاء أي أو أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية لديها، وقد لاحظت Sally Balow القصة القصيرة في بداية الصف الخامس، أن Coco لديها صعوبة كبيرة في قراءة أسهل تكتب في صحتها. وقد قامت Sally بوضع نظام قراءة ذي مستويات متدرجة كتب شترتي، فقامت بتقسيمها بدءاً من كتب سهلة القراءة تناسب الصف الأول إلى كتب أكثر صعوبة تناسب الصف السادس. ولما لاحظت Sally عندما طالت من Coco أن صراحتاً بأنها لا تستطيع القراءة، تعلمت Coco بالفرءاء وعدم نهجتها. شكل صحيح لبعض كلمات ومروها عن كلمات صعبة القراءة. وعلى سبيل الملاحظة، عندما كانت بشرح أسئلة على Coco حول القصة، لم يكن لدى Coco أدنى فكرة عما تقرأ وبالرغم من استخدام Sally لأساليب تدريس فعالة من مثل التدريس المباشر، إلا أن Coco كانت جدل جهد كبير، برغم من تقديم الكثير من المساعدة في القراءة. كما استخدمت لعدة أيضاً بتقنين وتلميح، وبسرعة مناسبة في التعليم. إلا أن ما استطاعت Coco تعلمه كان فقط نتيجة للإعفاء إلى قراءة الآخرين ومناقشة ما كانوا يقرؤون.

وبن أضافت القصة Sally إلى مشكلة Coco لمؤهل التربية الخاصة في المدرسة ومدرس غرفة مصادر، حتى تم التفرير بأن Coco في خطر ويحتاج إلى ترويضها بالمرحلة الثانية من مراحل الإستجابة للتدخل. ففي المرحلة الثانية للإستجابة للتدخل، تم لعب من معلم غرفة المصادر Mark Renson - الذي كان يتعاون بالأساس في هذا Sally - وبني لاحظ أيضاً مشكلات Coco - تقديم مشاهدات وكتابة تقرير عن وضع لتسميها Coco. وكجزء من المرحلة الثانية، فقد كان Mark يساعد في عدة صفوف بتعليم مشترك.



د حل لسمووف المعاديه ويقدّم أيضاً المساعدة للطلبة حول مهارات القراءة في مجموعته مسعيرة د حل عرفة المصادر. وما أن يتم تحديد وسع الطلبة مثل CCOO حتى يستمر Mark بالعمل على مهارات القراءة في مجموعات صغيرة ومتابعة تقدمها وقد استخدم العديد من مستر تجهيزات التعليم مثل تعليم معاني الكلمات وممارسة القراءة بتكرار، وخلال الأسابيع لعشرة المقبلة، قام Mark بتدريس ومراقبة سير العملية وبالتالي من إحد ز بعض لعلية تقدم ما يعلهاً ومستمر، إلا أن CCOO استمرت في ضعف المهارات و تقدّمها مهارات الاستيعاب القرائي ومواجهة الطلبة الآخرين في المجموعة. وخلال الأسبوع لحادي عشر، حضر الأحصائي النفسي Larry Anderson لراقبة واحتيال مشكلات، لسمه لدى CCOO، وبعد كتمل الاحتيال، قام الأخصائي النفسي وأخصاء الفريق التربوي بتحديد لأعلية بأن CCOO لديها صعوبات، تعلم خاصه Specific Learning Disabilities وقامو بدسوها في عرفة المصادر على أساس مستمر ودائم

وبالرغم من محاولة Mark استخدام أساليب أخرى مثل نهجه الصرد توهزات، صعبة عضوس إلا أن CCOO لا تزال تكافح لكي تستوعب ما تهر:

- 1 من خلال قراءة تفاصيل الحالة، ما المهارات التي توصي بها هي انشحي ثربوي؟ وما المهارات التي توصي بها لعمل تقييم إسنحي؟
- 2 هي نصف، اختر مجال مهارة، وقرر ما التعديلات والدعم الذي يمكن سبحه مع لسمه احصاية CCOO؟
- 3 كيف تقيم تقدم أداء الطلبة على المهارات المتعلّمة؟ كيف ومتى لن تقيم أداء الطلبة على المهارات المتعلّمة؟

تحديد المشكلة:

- 1 من خلال قراءة تفاصيل الحالة، ما المهارات التي توصي بها هي تلك التي ثربوي؟ وما المهارات التي توصي بها لعمل تقييم، ضافي؟
- من حيث مشكلات التعلم لدى CCOO، قد يكون من المعدي للمعلم Mark أن يكتشف ما هي المهارات المحددة التي تحتاجها CCOO، ويستطلع المعلم هل هذا من خلال عده من لأساليب المختلفة وكذلك، استخدام مقياس قراءة غير رسمي ومرد ذلك من

المدرّس تحديد حالات الضعف في المهارة المحددة في القراءة لدى Coco ويبغي أن تكون هذه الممارسات قادرة على الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل لديها مشكلات في تحسين نطقها؟ هل تستطيع تهجئة معظم الكلمات الأساسية؟ هل تحتاج إلى التدريب على الوعي الصوتي؟ هل لديها مشكلات بالانتباه؟ القدرات؟ وهل المشكلة تتعلق بالطلاقة في القراءة؟

2. في ضوء الخبرات معاني مهارة، وقرر ما التعديلات والدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة الطفلة Coco؟

من خلال تقييمهم، إذا تم تحديد مهارة تحليل الكلمة على أنه الضعف في تلك المهارة، فربما قد ينصح بتعليم Coco إستراتيجية التعرف إلى الكلمة (Word identification strategy) (Lerner & Hughes, 1990). فقد تستخدم Coco أساليب إستراتيجية كالتكرار على نطق الكلمات، أو إجراء بحيث تستطيع تهجئتها (اقرأ معي تدريس مهارة الانتباه في تعلم القراءة من أجل التعرف إلى الخطوات المنهجية للإسراع في تهجئة كل خطوة في هذه الإستراتيجية تهجئة تحفز الطالبة للتعرف إلى قراءة الكلمات معجزة). حيث أن الأولى في الإستراتيجية تهجئة تحفز Coco لكي تستخدم دلائل الفهم لتحديد الكلمة للوهلة الأولى. أما الخطوات الآتية في الإستراتيجية فهذه، تحفز الطالبة لإزالة الإصمات من الكلمة من أجل محاولة تهجئة حذر الكلمة. وهي النهاية، فإن الخطوات الأخيرة في الإستراتيجية تحفز الطالب على التأمل لكي يأكد بمساعدة أي شخص أو بمساعدة المعلمين على تهجئة الكلمة. كما هو حال بالمثل أساليب أخرى يستطيع المعلمون استخدامها لزيادة مهارات الكتابة في قراءة عند الطالبة.

3. كيف نقيم تقدم أداء الطفلة على المهارات المتعلّمة؟ صف كيف ومتى لك أن نقيم أداء الطفلة على المهارات المتعلّمة؟

يوجد عدد من الأساليب المحتملة لتقييم تقدم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة من مثل جعل Coco تقرأ عدد من القصائد والكلمات قبل قراءة قصصه ومن ثم التعرف إلى الأخطاء في القراءة، أو تسجيل الأخطاء أثناء قراءة النص، أو أن يكون المعلم قادرًا على تقييم مهارة الطالبة (معدل القراءة) لكي يلاحظ عدد الكلمات التي تستطيع الطالبة قراءتها في دقيقة. ومهم أن نظام التقييم المستعمل فإن المعلم ينبغي أن يغير أسلوب التدريس أو تدعيمه بناءً على نتائج الملاحظات والملاحظات.

الدعم للتعليم بطريقة الحالة:

يعتبر تعليم بطريقة الحالة يسجل من النجاح في البرامج المهنية لأحرى، فمن أجل ذلك، وجد كل من كروكشانك وبرودبنت (Cruikshank & Broadbent, 1968) أن الطلبة الذين يستلمون حالات (تجارب محاكاة) خلال تدريب ما قبل الخدمة لمعلمين يواجهون صعوبات أقل في البيئة الصفية الحقيقية. وقد أورد عدد من التربويين برودبنتاً عن فوائد مشابهة متأثرة من استخدام الحالات في مساقات جامعية (Wassermann 1994a, Shulman 1986) على سبيل المثال يعتقد أن استخدام منحنى طريقة الحالة في التدريب ما قبل الخدمة للمعلمين، يزيد من حساسية المعلم نحو الطلبة المتواجدين في الصف. وقد وجد كل من دان وفلويد (Dana & Floyd, 1993) أن المعلمين قد يكون على حصار وفهم معتقداتهم وحساسيتهم وتميز أنهم نحو الطلبة المتواجدين في الصفات في بيئاتهم

من روعه خبرتنا باستخدام أسلوب الحالات في مساقاتنا، وخذ أن التمهيد يصبح أكثر وعياً بالقضايا الشخصية التي تتعلق بوجود إعاقته. هذا من مجرد دراسة حديثة و"رغام عمودات صلة بالطلبة ذوي الإعاقات، يستطوع الطلبة الآن تطبيق معيودات لاسمسية في انثوية الخاصة على تجارب وأنظمة افتراضية. أو كما أشار كل من ريجتوني وحريسون (Harrington & Garrison, 1992) فإن التعليم بطريقة الحالة، يتيح سمية هزمر لإطلاق حلول أفضل والتعرف إلى احتمالات الحلول من خلال الربط بين الطريقة وتطبيق بأسلوب معياري" (ص: 271).

استخدام طريقة وصف الحالات في المساقات والمواد الدراسية:

إن لحالات في هذا الكتاب مصممة لكي تقدم نظرة عامة موسعة عن الأشخاص ذوي الإعاقات من مناطق جغرافية متعددة، وعلاوة على ذلك، فقد قمنا بتصميم حالات بحيث يمكن استخدامها في دعم التعليم أثناء تدريس معومات جديدة تدور حول التدريس. لهذه الحالات، نرى كلمة التدريس في مجموعة مدونة من "الحالات مثل مساقات مقدمة في التربية الخاصة أو مساق الخصائص، أو مساق طرائق التدريس، أو مساق إدارة السلوك أو مساق تربية الخاصة.

في حساسية استخدام التعليم بطريقة وصف الحالة بشكل أو بآخر منه، ما يرد عن

حسبي ما بما (Kagani, 1973)، ومع ذلك فلا يزال أكثر الأساليب تقصده هو برمج تدريب معلمين وإذا ما طبق بماعليه، يستطيع التعليم بطريقة وصف الحالة أن يوفر لطبية الفرصة لكي يعتبروا تفاعل معتقداتهم مع معرفتهم النظرية ومساعدتهم على فهم مبادئ لتعليم تعلم (Wassermann, 1994a). عانيا ما يستطيع الطلبة وصف أسلوب أو طريقة محددة غير أنهم يعجزون عن شرح سبب تطبيقهم للطريقة وهذا يعود إلى أنهم يعجزون عن ترويض بين النظرية والتطبيق. ونشرا الحاجة الماسة لتعلم أساليب لتعليم لفئة من قبل معلمين نظرية الخاصة وغيرهم من المعلمين ممن يتعاملون مع الطلبة ذوي الإعاقات، يسود أن التعليم بطريقة وصف الحالة سيكون أمالقدمة تتيج للطلبة تعلم ما قد تسود. ويتفصيل أكثر. يمكن تقديم التعليم بطريقة وصف الحالة على أنه أداة فعالة هي الاستخدام خلال المرحلة بين اكتساب المعرفة والاستخدام الحقيقي لتلك المعرفة في تصف

المراجع

- Cruckshank, D. R., & Broadbent, F. (1988). The simulation and analysis of problems of beginning teachers (Final report, Project No. 50798). Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare. EDC Document Reproduction Service No. ED 024637.
- Dana, N., & Floyd, D. (1993, February). Preparing preservice teachers for the multicultural classroom: A report on the case study approach. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators.
- Fenstermacher, G. D. (1988). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 37-69). New York: Macmillan Publishing Company.
- Harrington, L. L., & Garrison, J. W. (1992). Cases as shared inquiry: A dialogical model of teacher preparation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 715-735.
- Hudson, R., & Buckley, P. (2004). An evaluation of caseload teaching: Evidence for continuing benefit and realization of aims. *Teaching with problems and cases. Advances in Physiology Education*, 28, 15-22.
- Jones, D. C., & Sharidson, M. E. (1999). A case study approach: Developing critical thinking skills in novice pediatric nurses. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 30(2), 73-78.
- Kagan, D. V. (1993). Contexts for the use of classroom cases. *American Educational Research Journal*, 30(4), 703-723.
- Kim, O., Utke, B., & Hepp, S. (2005). Compelling the use of case studies and application questions in preparing special education professionals. *Teacher Education and Science Education*, 28, 144-153.
- Knockandoff, J. A. (1961). Collaborative learning in the secondary school. In D. D. Deshler, E. S. Ellis, & B. N. Jenz (Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* (2nd ed., pp. 579-616). Denver, CO: Love Publishing Company.

Kunz, S., & Friesen, A. (1986, January). Bridging the gap between theory and practice: Fostering active learning through the case method. Paper presented at the annual meeting of the Association of American Colleges and Universities.

Leitz, B. R., & Hughes, C. A. (1990). A word identification strategy for adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 49-158, 163.

Martin, D. S., Glenberg, A., Winters, M., & Sait, P. (1989). Curriculum leadership: Case studies for program practitioners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

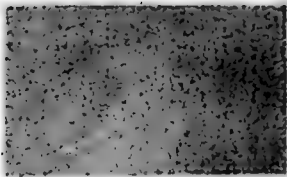
Richardson, W. D., & Giner, P. M. (1998). Using living cases to teach the strategic planning process. *Journal of Education for Business*, 73(5), 259-273.

Robinson, S. M. (1991). Collaborative consultation. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: Macmillan Publishing Company.

Wassermann, S. (1994a). Using cases to study teaching. *Phi Delta Kappan*, 75(8), 602-611.

Wassermann, L. S. (1994b). Introduction to case method teaching: A guide to the gateway. New York: Teachers College Press.



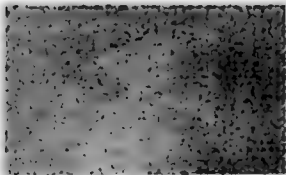


الفصل الثاني

قانون التربية العامة والدمج

Special Education Law and
Inclusion





قانون التربية الخاصة والدمج Special Education Law and Inclusion

قانون تعليم الأفراد المعوقين INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT (IDEA) 2004

من مجلس الشيوخ الأمريكي قانون تعليم الأفراد المعوقين (IDEA 2004)، (تحقق حقوق تطرّب ذوي الإعاقة وفي عام 1975، صادق مجلس الشيوخ على قانون سمع لجميع ذوي السمعين (PL 94-142) وأصبح هذا القانون هاملاً في عام 1977 بعد مرور من استحداثات، وفي نهاية المطاف تم تغيير اسم (PL 94-142) ليصبح IDEA 2004. وبما كان هذا هو القانون الأكثر تأثيراً في وقتها، فقد تم تصميم قانون الأمر الذي يعزز الإعاقة لمعالجة نظم المناهج وتقديم مجموعة حقوق واضحة المعالم للطلاب ذوي الإعاقات. ومن بين الأهداف من وراء قانون الأفراد ذوي الإعاقة، هو

1. ضمان أن كل الأطفال ذوي الإعاقة يوفّر لهم تعليمًا حكومياً مناسباً، مناسباً بؤك التربية الخاصة والخدمات المساندة المصممة لمواجهة احتياجاتهم الفردية ومنحهم فرصاً من التعليم والتوظيف والحياة المستقلة.

ب. ضمان أن حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وآباء هؤلاء الأطفال محمية

ج. مساعدة الولايات والمناطق المحلية ووكالات الخدمات التربوية ووكالات الرعاية لتوفير تعليم كل الأطفال ذوي الإعاقة (50c,601)

علاوة على ذلك، يوفر قانون الأفراد ذوي الإعاقة مكاناً حريصاً في ذلك بالتعبئة للولايات للحصول على التمويل الاتحادي، حيث يتمحور على الولايات الأمريكية تقديم خطة لبرنامج السنفوي لوزارة التربية الأمريكية والتي تصف كيفية استجابتهم لهذا القانون (Turnbull, 1993) في كل خطة ولاية. يتمحور عليهم وصف كيفية تطوير الخدمات ومن هي لخدمات الإجرائية المتوقعة لحماية حقوق الطلاب ذوي الإعاقة (Rothstein, 1995). بعد ذلك تؤكد هذه الخطة السببية بأن الولايات سوف تستجيب لأحكام قانون الأفراد ذوي الإعاقة من أجل تلقي مزيداً من التمويل الاتحادي.

يكون لمطالب مؤهلاً، يجب على الإدارة أن تتدخل مع التلميذ أو معها²² تؤثر سلباً على أداءه لتلخيص تعليمي.

تتضمن تصنيفات الإعاقات التخلف العقلي وضعف السمع أو البصم، وصعوبات لغة أو الكلام وضعف البصر أو السمع، والاضطرابات الانفعالية الجدية، والاضطرابات العنصرية، وتوجد، والإصابات الدماغية، والاضطرابات الصحية الأخرى، وصعوبات التعلم البعدية، والصعوبات الخاصة بعمى، والإعاقات المتعددة، جميع هذه الحقائق من الإعاقات عرفت في الفصل 300,7 من القانون على النحو التالي:

1. "أولاً يعني إعاقة ذهنية بشكل ملحوظ على الاتصال العقلي وبعبارة أخرى وتعطل الاجتماعي قبل بلوغ سن الثالثة، بحيث يؤثر التواجد على الأداء التعليمي لدى الشخص بسبب ومن بين الخصائص الأخرى المتعاقبة بالتواجد تكرار الأنشطة البدنية، والحركات المعقدة، ومقاومة التغييرات البيئية أو التغييرات في الروتين اليومي، والاستعدادات غير الطبيعية للتحارب الصحية ولا تشمل التواجد الحالات التي يتأثر فيها الأداء التعليمي بشكل سلبي نتيجة أساساً من اضطرابات انفعالية جديّة."

2. "ضعف البصم، للسمع ويعني وجود ضعف سمعي ووضوح مترافق، مما ينتج من عدم من صعوبات شديدة في التواصل وتكون ذلك من المشكلات المبررة وسلبية في لا يمكن ستمديها في برامج التربية الخاصة المعدة للأشخاص البصم أو لعدة الأطفال المكفوفين."

3. "البصم ويعني ضعف سمعي شديد جداً لدرجة أن الحمل يكون صعباً في التعامل مع المعلومات المعقدة من خلال السمع، وبإمتهاب أو بغير إمتهاب، بحيث يؤثر ذلك سلباً على الأداء التعليمي للأشخاص."

4. "ضعف السمع ويعني حالة ضعف في السمع بشكل دائم أو متقطع يؤثر سلباً على الأداء التعليمي للأشخاص ولكن لا يدرج أسفل تعريف البصم في هذا الفصل."

5. "التخلف العقلي ويعني أداء عقلي عام دون المتوسط بشكل ملحوظ يصاحبه خسر واضح في السلوك أنشيطي يظهر خلال الفترة النمائية، بحيث يؤثر ذلك سلباً على الأداء التعليمي للأشخاص."

6. "الإعاقات المتعددة وتعني حالات ضعف أو إعاقة متزامنة (مثل تخلف عقلي

- اعمى و لتعلم، المتأني- الاصطرايات العظمية، وضوء ذلك) وهذا مثلا: من حالات الضعف أو الإعاقة بسبب مشكلات لربوية شديدة بحيث لا يمكن استيعابها في برنامج التربية الخاصة الممتدة لواحدة من حالات الضعف أو الإعاقة. وهذا المصطلح لا يشتمل الصمم، الصعاب للسمع.

7. لا ضمير 'بات' العظمية وتعني قصور حاد في نمو العظام يؤثر سلباً على التعليمي طفل. ويتضمن هذا المصطلح حالات انقصور التي يسببها تشوه خلقي (مثل خلع القدم، وقصر بعض الأضلاع وغير ذلك)، وحالات القصور التي يسببها مرض (مثل شلل الأطفال، ومنزل العظام، وغير ذلك)، وحالات انقصور التي تنتج عن أسباب أخرى (مثل شلل الدماغ، والتهرو انقصور أو الحرقق التي تسبب تقلصات)

8. صطر 'بات' صحية أخرى وتعني امتلاك قوة محدودة أو نشاط أو يقظة بعد هي ذلك، يقظة سريرية نحو المؤثرات- البصرية، والتي تنتج هي يقظة محدودة فيما يتعلق ببيئة التربية والتي يسبب فيها مشكلات صحية حادة أو مبرنة مثل الربو أو اضطراب عجز الانتباه أو اضطراب التشاؤم الزائد المصاحب لعجز الانتباه، والسكري، والصدوع، ومرض نقص، والعموميليا، والتسمم بالزرصاص، وسرطان الدم، والتهاب الكلى، وغير ذلك من سجن، والتي تؤثر سلباً على الأداء التعليمي للطفل.

9. الاصطرايات الانفعالية الجديدة وتعريف بما يلي:
مصطلح يعني طرف يظهر فيه واحد أو أكثر من الخصائص الانية لفترة طويلة من الزمن وسرعة ملحوظة تؤثر سلباً على أداء الطفل التعليمي.

(أ) - عدم القدرة على التمسك التي لا يمكن تفسيرها بعوامل عقلية، أو حسية، أو صحية.
(ب) - عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مرضية نوعاً ما أو المحافظة عليها مع الأقران والتعلم.

(ج) - ظهور أنواع غير مناسبة من الملوك أو الشعور في الظروف الطبيعية
(د) - إظهار مزاج عام من الكآبة والحزن.

(هـ) - عين لتطوير أعراض حسية أو مخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية أو مدرسية.
لمصطلح كذلك يتضمن هضم الشخصية. كما أن هذا المصطلح لا يشمل الاتصال غير



التعليم اجتماعياً إلا إذا تأكد أن لديهم اضطراب انفعالي مزمن

10. صعوبات التعلم المحددة وتعني 'اضطراب' في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية لتسمية في فهم اللغة أو استخدامها، سواء اللغة المنهجية أو المكتوبة ولدي بوضوح نفسه في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة أو للتهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية. وتضمن المصطلح بعض حالات مثل الإعاقات الإدراكية الإصابية للدماغية، الحمل التويمي المخي البسيط، اندجينيكسيا و بحبسة الكلامية الثنائية. ولا يشمل المصطلح الأسمال ذوي مشكلات التعلم الناتجة بشكل رئيسي عن عاقات سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو خلل عقلي، أو اضطراب انفعالي أو حزم من بيئي وثقافي أو اقتصادي.

11. اضطراب اللغة أو الكلام وتعني اضطراب التواصل مثل تأخر، اضطراب نطق، اضطراب اللغة أو اضطراب الصوت، والذي يؤثر سلباً على أداء المتعلم التعليمي

12. إصابة الدماغية وتعني إصابة تحدث للدماغ بسبب عوامل مادية خارجية تنتج حساً وظيفياً كلياً أو جزئياً، أو ضعفاً نفسياً اجتماعياً، أو كلاهما، والذي يؤثر سلباً على التعلم التعليمي. ويطلق هذا المصطلح على إصابات الدماغ النشوء أو أضعف التي تنتج ضعف في واحد أو أكثر من التوحي. مثل المعرفة، اللغة، الذاكرة، الانتباه، التفكير مجرد إصدار الأحكام، حل المشكلات، الأدوات التحصيلي، القدرات الحركية، السلوك لتفسير، اجتماعي، الوظائف الجسدية. معالجة المعلومات، والكلام، ولا تشمل مصطلح مصداق الدماغ الخفية، وكذلك إصابات الدماغ 'النتيجة عن الولادة.

13. ضعف البصر المتضمن العمى وتعني ضعف بصرياً حتى مع التصحيح والذي يؤثر سلباً على أداء التعلم. ويتضمن هذا المصطلح كلا من العمى الجزئي وكتبي.

ايجاد الاطفال وعدم الرفض Child Find and Zero Reject

يجب أن الأطفال جزء من قانون تعليم الأفراد الموقين IDEA أنيق عن حاجة لايجاد الأطفال المؤهلين لخدمات التربية الخاصة والذين لم يتبين لوجودهم مدرستهم الخاصة هذا الاجراء يؤكد ان كل الاطفال المقيمين في الوكالات التعليمية لهذه الولاية (مثلا المدرس العامة واسباب الخاصة والوحدات المتوسطة)، والذين لديهم اضافة بعض خطر عن عائلتهم والذين هم بحاجة لخدمات التربية الخاصة، قد حددوا عرفوا وقيمهم

وحيث أنه من المهم أن يحدد أي الأطفال الذين يحتاجون خدمات التربية الخاصة ومن لا يحتاجها (Sec.300.220)

كل ولاية يجب أن تطور خطة تتضمن سياسات وإجراءات حيث تقع تحت الولاية أن كل الأطفال ذوي الإعاقات، بعض النظر عن تعدد وشدة إعاقاتهم والذين يحتاجون لخدمات التربية الخاصة حدوا، عرفوا وقيموها، وأن تطور وتنفذ طرق عملية لتعديد أي الأطفال يتلقى حالتها خدمات تربية خاصة وأنهم لا يتلقاها" (Sec.300.128) هذا الموقف من لولاية يدعم مبدأ عدم التفرقة (Turnbull, 1993) تهدف سياسة عدم التفرقة إلى أن لا يكون هناك طلاب عرف كمؤهل للخدمات حسب IDEA مقيد الحرية، وهو مفهوم تعليمي مدعوم ومعي (Turnbull, 1993, Underwood & Mead, 1995)

التقييم، التصنيف، البديل التربوي

Evaluation, Classification, and Placement

يجب أن لا يحد من البرامج التربوية للأطفال، مختلفة تضم 1 - تقييم تقديم الطلب، 2 - تحديد هدفية معينة أو أساليب التعليم انخاص، 3 - تحديد الأهلية للخدمات الاستثنائية، و 4 - تحديد مستوى برامج تربوي للأطفال، وبالتالي، على المستوى الحكومي، يحدث التقييم - 1 - تحديد ما إذا كان الطفل في إطار واحد أو أكثر من تلك الإعاقات الحكومية، مثل متي (معهم الحكومي)، 2 - تحديد المكان التربوي المناسب ضمن مجموعة بدلة لبريئة الأطفال، 3 - تحديد مستوى التعليم المراد للأطفال 4 - تحديد ما إذا تعرف الطفل على أهدافه وقيامه للبرامج التعليمي 5 - تحديد ما إذا كان الطفل لا يتلقى تعريف لإعاقته الحالية (عادة تقييم)، أو يتلقى تعريفاً آخر.

لهذه الأسباب، يجب التقييم نورا حاسما هي تعليم الطفل ذي الاعاقة، يعرف للتقييم على أنه (جرو) مستخدمة لتحديد ما إذا كان الطفل لديه إعاقة وظيفية ومدى التربية الخاصة والخدمات المساندة التي يحتاجها الطفل. يشير الاصطلاح للإجراءات المستخدمة لتقديرها مع أي طفل بشكل فردي ولا يشمل اختبارات أساسية أو إجراءات مستخدمة مع جميع الأطفال في المدرسة أو المراحل أو الصفوف (Sec.300.500) كنتيجة للمخرجات متعددة الأوجه للتقييم، يتم توفير تعليم الأفراد ذوي الإعاقات هذه ضمانات للتأكد من أن لا يكون غير مناسب لأي الرحما في التصنيف، الوضع في مكان غير مناسب، برنامج تربوي

غير مناسب و تعميم غير مناسب (مثلاً إذا كان الطفل قد تلقى تعليمًا لم يوافق به و يثبت ينبغي شرح له الوالدين في أي شخصيته لتعليمه وتقييم الطفل. وذلك يتحقق من خلال إعلام مسبق وحرر الموافقة الأسرية من قانون الأفراد ذوي الاعاقة أولاً، يجب أن يشمل المستوى الإعلاني على "تفسير للخصائص الإجرائية المتوفرة للأهل ومنت لنتائج و مقترحة و لرفوعة من الوكالة (و يفسر لماذا اقترحت الوكالة) و رفضت هذا للشاهد) و وصف لكل إجراء أو اختبار أو تسجيل أو تقرير تعليمي تستخدمه الوكالة كمدى ملائم و لرفوعة و وصف لأي عوامل أخرى لها علاقة باقتراح أو رفض الوكالة" (Sec, 300.505). علاوة على ذلك يجب أن يكون الإعلام مكتوباً بلغة سهلة يمكن فهمها، أن يكون مكتوب باللغة الأم التي يطق بها الأهل أو طريقة أخرى للاتصال يستخدمها الأهل (بم يكن و صحت يمكن القيام به غير مجدي) (Sec 300.505) و يجب أن يقدم ضمن وقت معقول قبل بدء الدراسة أو تغيير التمرن أو التقييم أو المكان التربوي المناسب للطفل و رفض البدء بأي تغيير (Sec, 300.504)

ثانياً، من حيث الحصول على إذن الأهل، يجب الحصول على الموافقة قبل مباشرة التقييم و قبل البدء بتحديد المكان التربوي المناسب للطفل هي برنامج التربية الخاصة و ليس ينبغي في خدمات مساعدة) تغيير موافقة الأهل بأن يكون الأهل من عدم ثم بكل المعلومات المتعلقة بالتقييم والتعديل التربوي. وأن يهتم الأب وواله بشكل حصي (Sec, 300.500)

بمجرد الحصول على موافقة الأهل للتقييم التربوي. سوف يتابع فريق من الأهل بتقييم وتصنيف وتحديد المكان التربوي المناسب للطفل. نظراً لأهمية مثل هذه القرارات من قبل فريق متعدد التخصصات، أشار قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة بأنه تم تباع جزءات شاملة ودراسة علاج التقييم أولاً، كل الاختبارات ودرجات التقييم الأخرى (التي قامت وأجريت، لغة الطفل الأم أو بطريقة اتصال أخرى) ثم انتقلت من صحتها لأهداف متعددة ولأي سبب سيتم استخدامها) والتي يديرها أشخاص مدربين بما يتوافق مع التقييمات التي يقدمها (لأنه لا بد) (Sec, 300.532). ثانياً، تشمل الاختبارات ودرجات التقييم الأخرى تلك التي يجب لتقييم مجالات محددة للحاجة التعليمية وليس فقط تلك المصممة لتقديم معلومات عامة فردية، ثم استثناء وإدارة الاختبارات لتأكيد أنه عندما يتم دراسة حدود لنسبته، عذقة جمعية أو يدوية أو كلامية، فإن نتائج الاختبار تكون بدقة مستوى تصنيف

و متعدد جعل، أو منها كانت العوامل الأخرى التي وضع الاختبار إيمانها، بدلاً من عكس ضعف المعلم في إظهار الحمسة أو اليدوية أو الكلامية (باستثناء أن تلك ظهرت في نفسها المثل التي وضع الاختبار تقايماً). ثم يتم استخدام أجزاء منفرد كمعيار منفرد لتعديد برنامج تعليمي مناسب للطفل، ثم إجراء التقييم من قبل فريق متعدد التخصصات و مجموعة من الأشخاص نسم على الأقل معلم أو مختص آخر لديه معرفة في مجال الاختبار بالإضافة، يتم تقييم الطفل في كل الحالات المتعلقة بالاختبار بالإضافة به في ذلك - 1 - انظر في الأمر - الحالة الصحية والبصرية والسمعية والاجتماعية والانفعالية - المذكور أعلاه. الأداة الأكاديمية حالة التواصل، والتفكرات الحركية (Sec 300.532)،

بمجرد اكتمال عملية التقييم، يجب على الفريق متعدد التخصصات تحديد ما إذا كان المعلم بعثت إعاقه ومؤهل للتربية الخاصة والخدمات المساندة عقب هذا القرار يتم تحديد خطة التربية الفردية، بالارتكاز على هذه المعلومات، يتم تحديد البديل التربوي المناسب كما هو الحال عند تقييم الأفعال المشكوك بإعتقادهم، يجب على قرارات تدوين سريوي يجب أن توافق مع بيانات تقييمية متنوعة كما ورد في Sec 300.533 ما أن بعد، أي قرار ينبغي أن

1 - لا معاد على معلومات من مصادر متنوعة، تشمل على أخبارات لتحصيل لا سيما المعلومات والأحداث جديدة وخلفية ثقافية أو اجتماعية والسلوك التنكسي 2 - التأكد من أن تلك المعلومات التي تم الحصول عليها من هذه المصادر موثقة وسرورة حماية.

3 - التأكد من أنه تم اتخاذ قرارات البديل التربوي من قبل مجموعة من الأشخاص، بما في ذلك معرفة هؤلاء الأشخاص بالطفل، وبمعنى بيانات التقييم وبمخرجات البديل التربوي

4 - التأكد من أنه تم اتخاذ قرارات البديل التربوي بما يتفق مع قواعد لبيئة لاهن تقييم.

بالإضافة إلى استخدام بيانات التقييم، ينبغي على الفريق متعدد التخصصات تحديد ما إذا كان البديل التربوي التعليمي للعمل مع الأخذ بالاعتبار الاعتماد على خطته التربوية الفردية و بصرف من عزل الطفل. عبارة أخرى: "إذا تطلبت الخطة التربوية لمرحلة لطلاب

دي الاعاقة بعض الترتيبات الأخرى، أنه ينبغي تعليم "الطفل في المدرسة التي يسكن فيها" كمن غير المتوقى" (Sec 300.552). ينبغي تحديد آخر بديل لدروي تعليمي سلمي حسب الاقل سنويا (Sec.300.552)، وينبغي على أي إعادة تقييم مكتمله أن تجري كل ثلاث سنوات، وأكثر تكراراً إذا كانت الظروف تسمح بذلك أو إذا كان "الطفل أو التلميذ يطلب تقييمه" (Sec.300.554).

لدى الأهال الذين لا يوافقوا على التقييم الذي تجريه المدرسة الحق بتقييم مستقل. على أي حال، قد تقرر المدرسة عقد جلسة استماع من أجل توسيع لن تقييمها كمن مناسب. "إذا كان لقرر أحد أي من التقييم مناسب، يبقى للأهل الحق بتقييم تعليمي مستقل ولكن ليس على ستة الدوثة" (Sec.300.503) بالإضافة إلى ذلك، إذا طلب الأهل معلومات عن التقييم المستقل، سواء تقدم المدرسة أهم معلومات حول مكان الحصول على التقييم

التعليم المناسب والخطة التربوية الفردية Appropriate Education and the IEP

يشير التقييم الحكومي المعاني المناسبة لتقديم التربية الخاصة وانحسرت بسببها عملية ذوي الاعاقة (معاناً) على نفقة الدولة وتحت إشراف وإدارة حكومية (Sec 300.8). ويشمل التقييم الحكومي المجاني المناسب الطلاب ذوي الاعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة و من ٣ سنوات لاساسية ولداً أو من الثانوية، ينبغي على كل ولاية التأكد أن التعليم الحكومي المجاني مناسب متوفر لجميع الأطفال ذوي الاعاقة الذين تتراوح أعمارهم من 3 حتى 21 سنة الذين يسودها، على الرغم من أن هذا يشمل مجموعة واسعة من الأعمار، فإن شروط معينة تشمل بالولايات تقدم تعليم حكومي مجاني مناسب للأطفال ذوي الاعاقة بمرحلة تعليمية 3، 4، 5، 18، 19، 20، 21 سنة. وفرض لقانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة، حدد البلد 300,300 بأن "إذا طالب قانون الولاية أو أمر المحكمة الولاية بتقديم تعليم للأطفال ذوي الاعاقة، في فئة أعاقة من أي مجموعة عمرية، يجب على الولاية جعل التعليم لحكومي المجاني المناسب متوفرًا لجميع الأطفال ذوي الاعاقة من نفس الفئة العمرية الذين لديهم سببهم لهذه الاعاقة". بالإضافة إلى ذلك، أقر قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة بأن "إذا قدمت وكالة حكومية تعليم لا تطلقا غير معيّن في أي من هذه الفئات العمرية، لا بد لها من جعل

تقديم حكومي مجاني "مناسب متوفر على الأقل لعدد مناسب من الاطفال ، وى لاعاقة من نفس الفئة العمرية . ورا قدمت وكالة حكومية تعليم 50% او اكثر من طفلها ذوي لاعاقة هي اي فئة لاعاقة من اي من هذه الفئات العمرية ، لا بد لها من جعل التقييم الحكومي مجاني لمناسب متوفر لجميع اطفالها ذوي الاعاقة من نفس الفئة العمرية الذين لديهم تلك الاعاقة".

اخيرا ، ثر ضمن هذا النص ، "لا يطلب من الولاية توفير تعليم حكومي مجاني مناسب لاطفال ذوي لاعاقة هي واحدة من هذه المجموعات العمرية اذا كان قانون الولاية يحظر صراحة ، لا بد ، اتمام امال الحكومي على تقديم التعليم المجاني للفئة المدين ضمن تلك المجموعة العمرية.... او اذا كانت المتطلبات لا تتناسب مع او اسر المحكمة التي تدير نص لتعليم حكومي مجاني ، تناسب الطلبة ذوي الاعاقات في الولاية (Sec 300.300)

كجزء من لتعليم الحكومي المجاني المناسب ، يقصد من الترتبة الخاصة لتعليمات بحسبة "الخدمات المصممة بشكل خاص" عن التعليمات المقدمة لتعليم مجاني هي تصميمات التي تصمم الحاجات العديدة للطفل ، علاوة على ذلك ، المصطلح يتضمن امر من كلام او التعليم المهني ، او اي خدمات معيانه اخرى (اذا كانت اتخيلت تتأخر من تعليمات مصممة بشكل خاص) والتي لا تكلف الاهل ماليا ، لتلبية الحاجات لغيره لبعض دي الاعاقة (Sec.300.17).

تعمي الخدمات المساندة نفاقا واصفا من خدمات التعليم الحكومي المجاني المناسب التي تتضمن امراض الكلام والسمع والخدمات النفسية والمعالجة ليدية و لهدية و لاستخدام (بما في ذلك الاسترجاع العلاجي) والكشف الأذني وتقييم الاعاقات عند الأطفال والخدمات الارشادية (بما في ذلك الارشاد التأهيلي والارشاد الاسري و لشرهيب) وخدمات لطفية لغايات التشخيص والتقييم وتتضمن الخدمات المساندة كذلك خدمات الصحة النفسية وخدمات العمل الاجتماعي في المدارس بالإضافة إلى تدريب و رشاد الآباء (Sec.300.16). وفي الخاتمة ، يأتي الفصل ضمن السد 300.16 كجزء من لخدمات مساندة يعرف النقل على أنه أي انتقال من وإلى مدرسة بين المدارس ، في وحول البذبات المدرسية والتي تستخدم معدات مخصصة (مثل "الحافلات الخاصة أو المعدلة و لصدهد و سلالم ،) عند "حاجة من أجل توفير نقل خاص للطفل المعوق.



إن من بين أهم الوثائق التي تتعلق بحقوق الطفل الذي يلتحق بخدمات التربية الخاصة هي المصحة التربوية الفردية حيث يجب تطوير الخطة التربوية هي اجتماع³⁴ في غضون ثلاثين يوماً من موعد تحديد أن الطفل يحتاج تربية خاصة وخدمات مساعدة³⁵ (Sec.300.343). بحيث تقدم نسخة من الخطة إلى ذوي العمل بناء على طلبهم (Sec.300.345).

ويجب قبول تربية الأهل والمرفق المشغ 2004. يجب أن تتضمن الخطة التربوية الفردية ما يلي:

1. يبين عن مستوى التحصيل الأكاديمي والأداء الوظيفي الحالي للطفل.
2. يبين عن الأهداف المصنفة الأجرائية بما في ذلك الأهداف الوظيفية والأكاديمية متعددة من أجل:
 - تلبية احتياجات الطفل التي تنتج عن إعاقته وذلك لتتمكن النسل من الاندماج والاندماج. تقدم هي منهاج التربية العامة.
 - تلبية كل الاحتياجات التربوية الأخرى التي تنتج عن إعاقة الطفل.
3. فيما يتعلق بالأطفال الموقنين الذين يلتحقون بخدمات بداية تواجد مع معيد حصول لدراسة، يجب تقديم وصف عن الأهداف قصيرة المدى.
4. وصف عن:
 - كيف سيتم دعم الطفل نحو الأهداف السنوية الموصوفة هي (2)(300.34CFR).
 - متى ستقدم التقارير الدورية عن التقدم الذي يحرره الطفل نحو الأهداف السنوية (مثل استخدام التقارير النصف فصلية أو دورية أخرى، بالتزامن مع مصدر بيانات التقرير).
5. يبين عن التربية الخاصة والخدمات المساندة والأدوات الداعمة، اعتماداً على بحث تستند على الأبحاث قدر الإمكان تقدم إلى العمل أو بداية عن العمل.
6. يبين من أماكن الإقامة التي تناسب الفرد والتي تعد لازمة لفهم الشخص التحصيل الأكاديمي والدعم الوظيفي للعمل فيما يتفق هي التعليمات الحكومية والقيود على نطاق معالجة مع الحصول 612 (16) (d) من التقارير، في حال عدم تزيق بخطة

الترتيبية للمردية وجوب خصم مع الأطفال لتقديم دليل بدلا من التقييم الحكومي أو على نطاق الإقليم، يجب بيان سبب سلامة التقييم التهديد الخاص للطفل.

كما تتطلب الحملة الترتيبية المردية توفير معلومات عن الخدمات، الاتفاقية التي سيتم توفيرها للطالب، وذلك بالآخذ بعين الاعتبار اشتباكات وتمهيديات العدالة حيث عاينها ما لا يبدأ بعد إلا بعد تنفيذ الخطة الترتيبية المردية بعد طرح الطفل من المدرسة عشر أو أكبر وذلك بحسب ما يقرره ويحدده فريق الخطط الترتيبية سنويا

ويشمل هذا خطة الترتيبية المردية يجب أن تشمل على أهداف مناسبة قابلة للقياس من بعد طرحه ثانوية تستند على التقييمات الانتقالية فيما يتعلق بالترتيب والتربية والتوظيف والتأهيل الاستقلالية والخدمات الانتقالية (بما في ذلك مساهمات في سيرة الحياة) لتقييم المعلم في ندوة هذه الفايات (Sec300.32(b)). ويقصد ببرنامج الانتقال هذه أو تخصصات بدأت حول من سيقدم الخدمات نظرا لأن خدمات الانتقال يقصد به مجموعة من أنشطة من النشاطات المقدمة للطلاب ومعممة ضمن عملية توجيه النتائج تدعم الانتقال من الملاحظات الدراسية إلى التفاعلات بعد مرحلة المدرسة بما يتضمن التعلم الجماعي والتدريب المهني والتوظيف الكامل (الذي يتضمن التوظيف للمعوم) والتعليم المستمر وحسب المتابعين والمنعش المستقل أو مشاركة الاجتماعية (Sec300.18).

وهي النهاية، صمي أن يتشارك عدد من المشاركين بالمعلومات في اجتماع خاصة الترتيبية المردية.

- ذوي الطفل؛
- ليس أقل من مدرسين عادي واحد للطفل (في حال شارك الطفل أو كان من المحتمل أن يشارك في بيئة تربوية اجتماعية)
- ليس أقل من مدرسين خاصة واحد للطفل أو حسب ما تدعو الحاجة ليس أقل من قائم على التربية، المأهولة للطفل؛
- ممثل وكالة حكومية (أد به مميزات ومعرفة محدودة وخاصة).
- فرد يستطيع تمديد التطبيقات التعليمية المترتبة على نتائج التقييم والذي ربما يكون أيضا أحد أعضاء القائمة الآخرين



- شعاعان آخرين يمكن للأهل أو الوكالة الحكومية اختيارهم (وأحد هذين لديهم معرفة أو الخبرة بحالة الطفل) منهم كادر الخدمات المساندة حسب الحاجة
- لتفصيل المزيد، كان ذلك ممكنًا (a)(300.321 Sec)

فيما يتعلق بالطفل المعوق الذي تم تشييده لأول مرة، يجب على الوكالة الحكومية التأكد من مشاركة عضو من فريق التقييم في الاجتماع. أو التأكد من حضور ممثل الوكالة الحكومية، أو مدرس الطفل، أو شخص آخر في الاجتماع. بحيث تتوافر لدى حاضري الاجتماع لمعلومات عن إجراءات التقييم المستخدمة مع الطفل وأنه ممتد على نتائج التقييم (300.344 Sec)

البيئة الأقل تقييداً The Least Restrictive Environment

يقوم مبدأ البيئة الأقل تقييداً على التأكد من أن الأطفال المتوسمين يحصلون على تعليم، إلى أقصى درجة ممكنة، بالتشارك مع الأطفال غير المعوقين. وبالإضافة إلى ذلك يجب وضع لطلاب المعوقين في غرف صفية خاصة أو مدارس معزولة (أي بعيدة عن بيئة تعليمية الاعتيادية) ¹⁰ وذلك يكون فقط عندما تحول طبيعة أو شدة الإعاقة على سموم تشريعية لظرفية ذات المساعدات والخدمات الإضافية دون تحقيق نتائج مرضية (300.550 Sec) وبعبارة أخرى، يجب اتخاذ إجراء، عند في مكانها من أجل ضمان مشاركة الطلاب المعوقين، إلى أقصى درجة ممكنة، في برامج التربية العادية وكذلك توفير سبله متبعة من لوائح التربية (300.551 and 300.227 Sec).

لا يتطلب الأمر وجود الوكالة الحكومية عندما تتعلق المسألة بوسع ذوي التعليم، بما فيهم مدرسة خاصة. وذلك من أجل دفع المال مقابل حصول الطفل على التعليم في مدرسة خاصة (300.403 Sec).

ويشمل هذا المصطلح أيضاً على ظروف أي اختلافات بين الأبناء والمدرسة فيما يتعلق بتوفير الخدمات التعليمية المناسبة أو أي مسائل تتعلق بدفع المال للمدرسة وخاصة إلى إجراءات المحاكمة العادلة (300.403 Sec).

مشاركة الآباء Parent Participation

نظراً لأن الآباء يعيشون جزء كبيراً من حياة أطفالهم، فيجب أن تكون الالتفاتات التي تقدم إلى الآباء دائماً هي إطار الاحترام والاعتبار، وبشكل خاص بالإشارة إلى الاحتياجات التعليمية لأطفالهم. قبل إقرار القانون، كان دور الآباء أكثر من مجرد كلام أثناء عملية صنع القرار في الوكالات الحكومية (Turnbull, 1993). ويرافق قانون تعليم الأقران المعوقين، ينص على أن الآباء بشكل أكثر بكثير في القرار الذي يتعلق بتعليم أطفالهم والتي تنتج في عملية تعاونية كبيرة. وقد حدد قانون تعليم الأقران المعوقين أنه ستحدد الخطوات اللازمة لضمان حضور أحد الوالدين أو كلاهما أو الأوصياء الشرعيين هي الاجتماعات التي تتعلق بالاحتياجات التعليمية لأطفالهم، وبموجب ذلك، يحدد قانون تعليم الأقران المعوقين جزءاً من مثل "بلاغ لوالدين عن الاجتماع يوقت مكرماً يكتفي لضمان توفير فرصة لهم للحصول على اتفاق مبداً حول "الزمان والمكان" (Sec.300.345). وبالإضافة لذلك، ترسل ملاحظة سويسر بحيث يجب أن تتضمن الهدف والوقت ومكان الاجتماع وهوية الحضور (وهي حالاً لا سمحاً أي من الوالدين حضور الاجتماع، يجب أن تستخدم المدرسة أساليب أخرى لتأكيد من مشاركة الوالدين بما في ذلك المكالمات الهاتفية أو انقذرت عبر الهاتف (Sec 300.349).

وأيضاً، عندما لا يسهر الوالدان إلى أي اجتماع، يجب أن تحتفظ المدرسة بسجل من محاولاتها بمرور اجتماع يتفق عليه الطرفين من حيث المكان والزمان الإضافة إلى نسخ من مرسلات المدرسة إلى الوالدين وأي ردود راجعة. يحضر قانون تعليم الأقران المعوقين مدرسة أيضاً على اتخاذ خطوات مثل زيارة الوالدين في العمل أو المنزل.

العملية المستوفية Due Process

تم تضمين الأساليب الإجرائية للعملية المستوفية في قانون تعليم الأقران المعوقين لذلك من متبعة الآباء وفي حال فشلت المدارس في تحقيق التزامها التعليمي (مثل التعليم الملائم)، تمثل العملية المستوفية الإجراءية مجموعة إجراءات تتبع المدرسة أمام الآباء لتقديم شكوى هيئتة بتعليمهم وانتصهم والتبديل التربوي أو توفير تعليم ملائم مجاني. حيث يتم تقديم هذه الشكاوى أمام مسؤول جلسة استماع مزية أثناء جلسة استماع مريضة لمعية مستوفية يحظى الآباء فيها بحق تعليم دليل وطلب حضور شهود (Sec 1415).



وعسى أن نصوت القضية التي يقف عليها مسؤول جلسة الاستماع على تقييم عبر منصّب فلا بد من النظر في انتقدهم من قبل وكالة حكومية في أي قرار يتم اتخاذه فيهم يتعلق بتقييم 'الجناس العام' للأطفال. ويمكن أن يتم طرح القرار على اعتبار أنه دليل أو شاهد في جلسة استماع. وهي حال التمس مسؤول جلسة الاستماع بتقييم تلميذ مستقل على هيئة جزء من جلسة استماع، فلا بد أن تكون كلمة التقييم أمداً عامة. وأخيراً، ينص الفصل 330.503 على "في أي وقت يكون في تقييم ملائم على نقطة الحكومة، تكون نقطة لشي يدرج 'سفيها التقييم، بما في ذلك مكان التقييم وكفاءة القائم على التقييم لعلة لها، التي تستخدمها' الوكالة الحكومية عند إصدار تقييم".

في بعض الحالات، تتعدي القضية التي يقف عليها مسؤول جلسة استماع عبر التقييم أو تدبر لتربوي أو تعليم غير انتماسب أو قضية البيئة الأقل تقييماً. وفي هذه المصائب حتى يطلع في بيده التربوي لحدوث الذي يعلق نتيجة جلسة الاستماع، مما لم يوفق لواتد. ووكالة حكومية على خلاف ذلك. وهي حالات خاصة مثل تلك التي سمع لجلس فيهم بدية أو تسجيل في مدرسة مع موافقة قوية، يجب وضع الطفل في برنامج مدرسي عدم حتى 'سفيها جلسات الاستماع' (Sec.300.513).

الموثوقية والخصوصية Confidentiality and Privacy

يتمتع ذوي الأهل الذين لديهم إعاقات متعددة بحق الاحتفاظ بموثوقية أية معلومات متعددة عن مستوى الشخصيات بشأن الطفل. ويجب الحصول على موافقة الوالدين قبل كشف أية معلومات شخصية لأي شخص ما عدا مسؤولين اتصالات المشاركة في جمع أو استخدام المعلومات إضافة إلى ذلك، يحظى الوالدان بحرية انتحقيق بمراجعة جميع سجلات لتعليم التي تتعلق بالتصنيف والتقييم والبيدج التربوي المتعلق. وكذلك توفير التعليم لجناسي لملام للطفل (Sec.300.502).

وهي حال رغب الوالد أن بمراجعة المعلومات التي تتطوي أيضاً على غير آخر، فلا بد أن تتأكد المدرسة من أن الوالدين يراجمان فقط المعلومات التي تتعلق بهما، أو أن يتم إعلامهم بتلك المعلومات المحددة وفي حال اعتقد أحد الأبوا أن المعلومات التي تحملها لسجلات التقييمية غير دقيقة أو مختلة أو تسيء لخصوصية طفلها، يحق له تدبير أن يطلب المدرسة بتعديل المعلومات. وبذلك، ستقرر المدرسة بدورها أن تعدل معلومات في

معلومات شخصية معفاة من نظريتها الطلاب (Sec.300.567).

وهي بعض حالات عدم الاتفاق بين المدرسة والوالدين فيما يتعلق بالمعلومات التي تحتويها سجلات الطفل. يحق لكلا الطرفين بدء جلسة استماع على متبيل مثال، هي حال رفضت المدرسة تسجيل المعلومات التي طلب الوالدان تسجيلها، يجب إعلام الوالدين بالرفض. ونصيحتهما بحقهما في جلسة استماع. تهدف جلسة الاستماع إلى تزويد كلا الطرفين بفرصة تحدي المعلومات الموجودة في سجلات التعليم لتتأكد من أنها غير دقيقة أو مضللة أو تسيء إلى خصوصية أو حقوق الطفل. وفي حال كانت نتائج جلسة الاستماع تشير إلى عدم دقة المعلومات أو تضمينها أو إساءتها إلى خصوصية الطفل، يمكن على المدرسة تعديل معلومات وقد تلجأ إلى إخطار الوالدين خطياً.

تعمل الدولة في إعداد ووضع إجراءات الوثائق والخصوصية المسؤولة عن حماية الوثائق لأية معلومات شخصية متعددة تم جمعها أو استحدثتها أو انحصرت عليها ويكون غير مدروس على المستوى المحلي، حماية الوثائق لأية معلومات شخصية محددة عند جمعها ونشرها والاحتفاظ بها. ويكون على أحد المسؤولين في كل مدرسة تحمل مسؤولية التأكد من موثوقية أية معلومات شخصية محددة، وتحفظ كل وكالة مثبته بكتابة الأسس والأدلة التي تخص هؤلاء الواعين ضمن الوكالة التي يحق لها الكشف عن أية معلومات شخصية محددة (Sec.300.572)

استخدام الخطة التربوية الفردية في صف الدمج USING THE IEP IN THE INCLUSIVE CLASSROOM

هدف الخطة التربوية الفردية Purpose of an IEP

يعتبر الهدف الأساسي للخطة التربوية الفردية هو التأكد من أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يحصلون على تعليم ملائم، وهو المعلم الذي قد لا يوافق جميع الأطراف المعنية بالطلاب مثل الآباء والمدرسين والأخصائيين الاجتماعيين وأخصائيي النطق. ولكن كتابة المناهج التربوية الفردية لا تضمن توفير تعليم ملائم للطلاب. يمس بعض الطلاب أن أهداف الخطة التربوية الفردية غير مكتوبة بوضوح أو أنها غامضة جداً، من حيث الاستعداد، وهي بعض الحالات، قد يكون لدى الآباء آمال خيالية أو طريقة نمو علمهم



حيث لا يمكن التعامل أن يحقق أهداف الخطة التربوية الفردية.

تتطوّر لعملية التربية الفردية بموجب تطورها خلال اجتماع خطة لتعليم معلمي
على أهداف أخرى، حيث أشار بيرنجلو وجوليانى (Perangelo & Giuliani, 2007) إلى
أن الخطة الفردية أداة اتصال بين المدرسة والآباء مما يتيح للآباء المشاركة في
عملية تعليم طفليهم مما يوفر لهم أيضاً فرصة لمناقشة وحل الفروقات في تعليم طفليهم،
وكذلك تقديم لهم وثيقة عملية تصف التزامات جميع الآباء والمعلمين، ويمكن أن تستخدم
النهجيات الحكومية لتأكيد من أن المدارس تلتزم بأجراء محددة من قانون تعليم الأهل والموظفين،
مما يسمح للآباء بوسائل التي سيتم بها مراقبة التقدم نحو تحقيق أهداف وغايات الخطة
وبالرغم من عدم كونهما عقداً بعد ذاتها، إلا أن الخطة التربوية الفردية تمثل على أنها أداة
مؤثرة لبرنامج انطالبي.

محتوى الخطة التربوية الفردية Content of the IEP

على مسوؤ ما تم ذكره آنفاً، يجب أن تشمل الخطة التربوية الفردية العناصر التالية
سأى مستوى التحصيل الأكاديمي والأداء الوظيفي للطالب بيان عن الأهداف المتوقعة لزيادة
لقب سبب، بما في ذلك الأهداف الأكاديمية والوظيفية (متضمنة الأساسيات التي تسمح
للطالب بالتقدم في المنهج العام العامي وتلبي احتياجاته الخاصة الناتجة عن الإعاقة) وه
متعلق بالخطط – ادرس يحصلون على تقييمات بدلة تشمل معايير ومعايير الولاية، وصف الأداء
فحصير، مدى وكيفية مراقبة التقدم وكيفية كتابة التقارير: التربية الخاصة، بعد مدة
احتمالاً، ومعايير إضافية وأية تقييمات فردية منامية ضرورية لضمان التحصيل والأداء
الوظيفي للطالب فيما يتعلق بالتقييم على مستوى الولاية والمقاطعة.

كتابة الأهداف الإجرائية وغايات ومعايير الخطة التربوية الفردية Writing Measurable Goals, Objectives, or Benchmarks for an IEP

لا بد أن تلبية الأهداف القابلة للقياس احتياجات الطالب وتتيح للمعلم بتقديم هي منهج
لتعليم العام وأن تلبية أيضاً أية احتياجات أخرى تكون نتيجة للإعاقة عند تحديد الأهداف
لمستوى معينة للقياس، يتم باستخدام المعلومات التالية لكي تساعدك في كتابة الأهداف

و. معايير و أهداف قصيرة المدى

1. حدد مهارات الوظيفة أو الأكاديمية التي يحتاج الطالب أن يطورها أو يستند عليها، يجب أن تتفق الأهداف والمعايير والأهداف قصيرة المدى باحتياجات الطالب لتي تتفق بإمكانيته وذلك لأن الإعاقة تدخل بانقدرة على المشاركة وإحراز تقدم في منهج التعلم.

2. استخدم المستويات الحالية للأداء على صورة نقاط بدء، لتحديد نتائج الاختبار المستويات الحالية ويتم تمام المشاهدات خلال تقييم الأهلية. وهي حال كان لدى الطالب نسبة تربية فردية سابقة، يمكن الحصول على المستويات الحالية من نتائج اختبار أو المشاهدات التي تم إتباعها أثناء السنة الدراسية.

3. تحديد مقدار التقدم الذي يستطيع الطالب إنجازه للعام المقبل بعدة أخرى فريق محقق التربيته الفردية سيحدد أي مهارات معرفة وسلوك استقلالية على حاجة الطالب يستطيع الطالب إنجازها في العام القادم. فريق الخطة سيحدد عدد الأهداف الضرورية اللازمة لتلبية حاجة الطلبة استناداً على طبيعة إعاقتهم، على من ر وما هو مقدار تحصيله في بعض مجالات مطلع الفريق على تقرير الخطة التربوية مرتبة مسبقاً يعرف مقدار التقدم الذي أحرزه الطالب في العام السابق، وذلك بالنسبة لأحد الأعمال ذوي الاحتياجات الخاصة Federation for Children with Special Needs من الأخصائين بشأن الأهداف التي سيحدث تقريراً موسعاً، إذا وجد أهداف كثيرة سيكون صعب على الطالب إنجازها تقدم في مجال كل هدف (P.3).

على كتابة أهداف قابلة للقياس، اقترح جيس و ديشير (Gibbs and Dyches, 2007) أن تشمل العناصر الأربع الآتية.

1. مظهر - تحت أي ظرف سيؤدي الطالب المهمة المطلوبة منه؟ مثلاً يجب أن يتضمن التصريح الذي يشير إلى المواد والأوضاع مثلاً "يعطى الطالب سؤال 20 رقم من حاشيتن دون التمرير" أو "أن يمشي الطالب خطوة من 400 كلمة للصنف الخامس".

2. المظهر - أي مهاره أو سلوك سيؤدي الطالب خلال المهمة؟ المثال يجب أن يتضمن مبرك ملاحظ ويمكن قياسه مثلاً "يبدأ سئد الأشياء لمطها" "كشاً مستكتب لاجدة لصحيحة" أو "لومعزود سقرأ بصوت عال".



3. لمحت ما هي أهداف تحقيق الأهداف المشار قد يحتوي عبارات قبل النسبة مئوية 80% دقة "أرقام صحيحة" 15 كلمة تمت تغطيتها "معدل" 20 كلمة صحيحة بالندفة "، يوعده أداء "الخطوس العبد هي المقدم خلال دقيقتين قبل من الجرس" أو أكمة "أفضل يهوه خلال 10 دقائق"

4. لعدولات- كم مرة يجب على الطالب أداء المهمة بمستوى المحك لخطوب مرة مرتين مرتين في ثلاثة أيام؟

بالاضافة بذلك، بعض الأهداف قد تتضمن عبارات تشير إلى التعميم أو تحديث فكرة خلال الفترة الزمنية (Gibbs & Dyches 2007). هذه العبارات قد تدكر لطلاب سيكر مهمة يمكن مستقل عن مساعدة معلمه، في اوضاع مختلفة، أو من غير: شدت بعض في بعض الحالات الامداد-ف نفسها قد تكون كافية لحطة "طالب" في حالات اخرى المعايير والاهداف قصيرة المدى مكتوب لأهداف أخرى معينة.

ينسب قد دور تعليم الأفراد المعوقين استخدام المعايير والأهداف قصيرة المدى لطلابه الذين ينتقون لفهمهم بديل والذي يتوافق مع معايير أولاية. من جانب آخر الاهداف الاجرية، كما وصفه بلاء، تكفي. المعايير والأهداف قصيرة المدى التي حصو مؤلفة لامة تحقيق الاهداف.

المعيار يعكس اعتبارها كعبارة تقريبية لازمة لتحقيق الاهداف مع بقاء الامر لرمي معدد تدريج معين. (مثلاً في 5 أسابيع، هي 10 أسابيع، بحلول يناير، بخير مبق) هذه يمكن كتابتها كمتويات مترابطة من الدقة (50%, 60%, 70%) أو 'أرقام شبه عددية (5) مساش. 10 مسئل، 20 مسئلة) ازدياد مستوى التعميم (عدد بدلة التعميم في النص، عدد بدلة التعميم بالمسل، عدد بدلة التعميم بالمسوق المحلي). اوزيادة مستوى تخصيص المساعدة (مع رشده، التعميم، المكتوبة، مع جره من رشادات المعلم المكتوبة، من غير رشده، لمعلم) (Gibbs and Dyches, 2007) مثلاً. الاهداف السنوية لأخصاء التعميم قد تكون:

1. هضي ارباع (خمس عشر من مسئلة)، ودايمت (عشر مسئلة)، وبشكل (خمس مسئلة)، ومجموعة من استناب سيكر على مايكل أن يحسب بدلة مقدار المكة لازمة لخمس مرات مقدار الدولار أو أقل بمقدار دقة يبلغ 95% هي 3 من 5 أيام

المعايير للأهداف قد تعتمد لأكثر من اربعة فترات معيارية (في نهاية الفترة الزمنية من

المنهق ان يعجز مايكل اهد ام المهمة)، وتبدو الفترات كالآتي:

1. في نهاية الفترة المعيارية الأولى، واعطي مايكل ارباع دايمايت ونيكلات وسننت
مايكل سوف يحسب بدقة مقدار المكة اللازمة لخمس مرات مقدار اندولار و اقل بمقدار
دقة يبلغ 70%، هي 3 من 5 ايام.

2. في نهاية الفترة المعيارية الثانية، واعطي مايكل ارباع دايمايت ونيكلات، مايكل
سوف يحسب بدقة مقدار المكة اللازمة لخمس مرات مقدار اندولار و اقل بمقدار دقة يبلغ
80%، هي 3 من 5 ايام.

3. في نهاية الفترة المعيارية الثالثة، واعطي مايكل ارباع دايمايت ونيكلات وسننت،
مايكل سوف يحسب بدقة مقدار المكة اللازمة لخمس مرات مقدار الدولار و اقل بمقدار
دقة يبلغ 90%، هي 3 من 5 ايام.

هذه المعيير قد تكفي كذلك باستخدام عبارات حول زيادة هذه الانباء المعطاة، وزيادة
مستوى تقبيل المساعدة، او زيادة مستوى التعميم.

كذلك نفس الشيء بالتعبئة بالمعايير والاهداف قصيرة المدى يمكن اعتباره ما تكفي
تعميم المبادئ ثم عليه للمهمة او الهدف، وكلما تحكم الطالب بهذه المهارات كلما سحر
قد ما يحقق الهدف باستخدام مثالنا السابق لعد المكة الاهداف قصيره المدى ستنمو
كالاتي

1. اعطي مايكل ارباع دايمايت ونيكلات وسننت، مايكل سوف يحسب بدقة مقدار
المكة اللازمة لخمس مرات مقدار 25 سنت او اقل بمقدار دقة يبلغ 95%، هي 3 من 5 ايام

2. اعطي مايكل ارباع دايمايت ونيكلات وسننت، مايكل سوف يحسب بدقة مقدار
المكة اللازمة لخمس مرات مقدار 50 سنت او اقل بمقدار دقة يبلغ 95%، هي 3 من 5 ايام

3. اعطي مايكل ارباع دايمايت ونيكلات وسننت، مايكل سوف يحسب بدقة مقدار
المكة اللازمة لخمس مرات مقدار 75 سنت او اقل بمقدار دقة يبلغ 95%، هي 3 من 5 ايام.

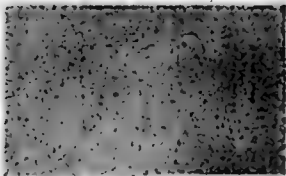
مما يلي لأهداف، وإمكانيات، معلومات، واختبار، ملاحظات موجزة حول المسؤول. المستوى
بشري، بلأدع الخدمات المتعلقة بالموضوع، ومجال تاريخ لتسهيل مقدار التقدم لكن هدف و
عادة، هذه النقطة يمكن استبعادها للتخصص للدروس وتقسيم مجموعات لطلاب بنفس
طريقة هدف الـ IEP. هؤلاء أوصوا كذلك بتطوير طريقة سهلة الاستخدام لتسهيل التقييم
الذي يحرره لعلية، وكذلك تسجيل ملاحظات عن بطاقة البيان أو على دفتر الملاحظات.
أخيراً، عدد من المواقع الإلكترونية لولاية والاتحاد الحكومي متوفرة وتزود بمعلومات
حول الـ IEP. لقد درجنا قائمة هنا حيث يستطيع القارئ أن يتعرف على نموذج لولاية لتي
متميز بها.

1. يمكن إيجاد J.S. Department of Education (DOE) sample IEP form تحت
الرابط التالي <http://idea.ed.gov/static/modelform>
2. معلومات أكثر حول عمليات ونماذج الـ IEP يمكن إيجادها تحت عنوان
الموقع "Individualized Education Program (IEP)" وتوجد تحت الرابط <http://idea.ed.gov/explore/home>
3. يقدم National Dissemination Center for Children with Disabilities
N.C.C.C.Y نظرة شاملة حول عمليات ونماذج الـ IEP تحت الرابط التالي <http://ncccy.org/Laws/IDEA/Pages/BuildingTheLegacy.aspx>
4. يمكن إيجاد Massachusetts Department of Education IEP model and annotated
تحت الرابط التالي <http://www.doe.mass.edu/sped/iep>
5. يمكن إيجاد New Jersey Department of Education IEP model and annotated
تحت الرابط التالي <http://www.state.nj.us/education/special/ed/form>
6. يمكن إيجاد Virginia Department of Education IEP model and annotated
تحت الرابط التالي <http://www.doe.virginia.gov/vdoe/sped/iep.shtml>
7. يمكن إيجاد California Department of Education IEP model and annotated
تحت الرابط التالي <http://www.cde.ca.gov/sp/se/sr/ieptraining.asp>
8. يقدم National Dissemination Center for Children with Disabilities

NICHCV: مصدر شاملة حول الخطة الانتقالية المصنفة بـ IEP التحدي التوليطة لامي / <http://www.nichcy.org/EducateChildren/IEP/Pages/TransitionPlanning.aspx>

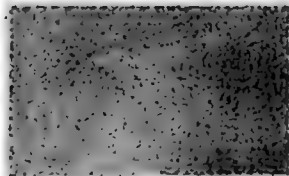
المراجع References

- Cheney, C.D. (2008). Ensuring IEP accountability in inclusive settings. *Intervention in Schools and Clinics*, 35, 185-189.
- Federation for Children with Special Needs. Available online at: http://www.fcwn.org/pdf/topics/iep/totals/annual_goals_jac.pdf
- Gibbs, G. S. & Dyches, T. T. (2007). *Guide to writing quality individualized education programs* (2nd ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 P.L. 108-20 445- بـ 5.C. § 400 et seq.
- Jacobson, J., Walker-Wood, J., & Orjan Bednards, K. (2006). *Common sense classroom management for special education teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Parangola, R. & Gagliardi, G. (2007). *100 Frequently Asked Questions About the Special Education Process*. New York: Corwin Press.
- Raymond, E. (2008). *Learners with Mild Disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Rothstein, L. (1995). *Special Education Law*. New York: Longman.
- Turnbull, H. R. (1993). *Free appropriate public education*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Turnbull, H.R., & Turnbull, A.P. (2003). *Free appropriate public education: Law and the education of children with disabilities*. Denver, CO: Love, Turnbull.
- Underwood, J. K. & Mead, J. F. (1995). *Legal aspects of special education and pupil services*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- U.S. Department of Education. (2006). *Individualized Education Program Team Meetings and Changes to the IEP*. Retrieved August 30, 2009, from <http://idea.ed.gov/initia/iep/home>



حالات حول قانون
البيئة الخاصة
والطليعة المعوقين
في صفوف الذم

Cases About Special Education Law and Students with Disabilities in Inclusive Classrooms





حالات حول قانون التربية الخاصة والطلبة المعوقين في صفوف الدمج Cases About Special Education Law and Students with Disabilities in Inclusive Classrooms

— الحالة رقم 1 —

هل هذه هي البيئة الأقل تقييداً؟ Is This the Least Restrictive Environment

تعمل حيل معسة وهي الآن في مسنها الثالثة من التدريس في مدرسة خاصة في إحدى
لصواحي بكيرة في ولاية فيرجيا. وبعد بداية عملها في مهنة التدريس عمدت لخدمة
للمعوقين. انشأت وبالتة واستعلمت هذه السنة الصف الثالث مرة أخرى مع وجود شطه حول
حضوره في حوائها. بوصف صف جل بأنه صف دمج للطلبة المعوقين، وتوقع جل أن يحتوي
صفها على 20 طالباً، ثمانية منهم يتلقون خدمات التربية الخاصة. وللمنة جل قلته حيل
هذه شخصي إلا أنها تأمل أن علاقتها مع معلمه التربية الخاصة سوف تساعد في ذلك.

تعمل "أمي" معلمة تربية خاصة حيث تقدم المساعدة للطلبة المعوقين في الصفوف
الطالبة الأولى وقد علمت "أمي" وتعلم 25 طالباً (من الصف الأول وحتى الثالث) هي
عرب. مصدر (بوقت مدة ثلاث ساعات ونصف لكل يوم ويعتزل 4 أيام في الأسبوع) كما
أنها قدمت لدعم إلى 13 طالباً في صفوف الدمج للتعليم العام لخصائص النسي وثلاث
تحديد (بوقت مدته نصف ساعة لكل يوم ويعتزل يومين في الأسبوع على التوالي).

تضم المدرسة الابتدائية 925 طالباً يتلقى 150 طالباً منهم خدمات لتربية خاصة.
ومن بين طلبة المدرسة يوجد مائة آخرين هم مدرسون لخطر الرسوب أو سبب
في الالتحاق العام، وتوظف المدرسة أربعة معلمين تربية خاصة حيث يعمل أحدهم بدوام
كامل كمساعد في التربية الخاصة ويعمل الثاني كأخصائي علاج نطق ولغة ويعمل الثالث
بدرج جزئي (يعتزل يوم واحد أسبوعياً) كأخصائي علم نفس مدرسي. ويشتمل نموذج
الخدمات التربية الخاصة المستخدمة في المدرسة على ما يأتي: صف خاص للمرحلة الأساسية
محقق بالمدرسة (مرحلة الروضة وحتى النصف الثاني/الثالثي)، صف خاص ملحق بالمدرسة

(للمصغوف ثلاث وحى الخامس الابتدائي)، مرحلة المصادر (للمصغوف الأول وحتى الثالث الابتدائي، عرفة المصادر (للمصغوف الرابع وحتى الخامس الابتدائي)، مصغوف الدمج (للمصغوف الثاني وحتى الخامس الابتدائي). يتوزع معلمو التربية الخاصة في هذه المرحلة الأبتدئية بشكل ضعيف جداً ويمثلون بؤرة من أجل تلبية حاجات جميع متعلميهم.

بعد انقضاء أشهر قليلة على بداية العام الدراسي، التحق طائفة جديد في صف الدمج بمستوى "تصنف" ثالث الذي تقوم كل من جبل وأمي على إدارته. انتقل الطالب جورتن من مدرسة حكومية في المغرب الأوسط حيث كانت مدرسته السابقة تطبق نموذج دمج على مستوى مدرسة يقوم عليه معلم تربية خاصة واحد ومساعد مدرس في كل مستوى صفي ويشير بدمج جورتن بتعليم المردي بأن البيئة الأقل تقييداً التي تلبث جميع حاجاته التعليمية في تصنف العام بوجود خدمات التربية الخاصة، تظهر الخطوة التربوية لفردية لطالب جورتن أن إعاقته الأسسمية هي صعوبات عقلية بدرجة بسيطة وأل له صعوبات ثانوية هي الكلام واللغة. ويتلقى هذا الطالب 90 دقيقة من الخدمات المباشرة داخل تصنف مسجداً على يد أخصائيي النطق واللغة.

بمسؤولية كل من جبل وأمي هي تلبية حاجات جورتن من خلال نموذج دمج مستخدم هي مدرستهما هوماً فتمثلان الكون جورتن مصغوف يتلقى خدمات مباشرة تحت إشراف من من معلمي التربية الخاصة في مدرسته لتحديد التي تستخدم نموذج خدمات محددة هي لبرية خاصة معارضة مع مدرسته السابقة. والتمثال الجدلي، هل مستمر دمج كتيبه مع نسبة تكون بيئة أقل تقييداً في المدرسة ضمن النموذج الحالي لخدمات التربية الخاصة هي المدرسة الجديدة؟

لبدأ لتسمية "جبل" بومها المعتاد بتقديم واجب صفي مستقل لطلبة ينضمون لشرح أنشطة اليوم ووجبات بيتية على دفاتر ملاحظاتهم. وبينما يقوم طلبته بكمال الواجب استقر يقوم هي بأخذ الحضور وتصحيح واجبات الطلبة. ومن ثم تقوم بتقديم منحصر من نشاطات اليوم ووجبات الصيفية المقبلة بعد ذلك، تجعلهم يقومون بقراءة جهرية لوحدة أو أكثر من نصوص الموجودة في المقرر. وبعد الانتهاء من القراءة الجهرية تبدأ لخدمة جهن بتقديم مجموعة من المهارات اتقوية، حيث إن مجموعة المهارات المعوية مقسمة إلى أربعة أقسام. أسئلة تتعلق بعلم الأسوات والوعي الصوتي، قراءة كلمات، الملائمة والقرءة الشعبية، ردة التعرذات والسهم والإستجابات القرآني. وبينما تدري حتى اكتملة حين مهارات

مكتوبة و لقرائة هي مجموعات صغيرة، ينتقل الطلبة بين تلك المجموعات الأربعة المتساوية لذكرهم ٦ تكرار على عدد من المهارات التعليمية المحددة في كل مجموعة. كل مجموعة من مهارات تزود. نتعلم بممارسة فردية وقرص للتعليم. بعد الانتهاء من تعلم الأربع مجموعات في مهارات لمدة ساعة ساعتين تقريباً، تبدأ أنشطة جيل بتعليم مهارات الربط لمدة 45 دقيقة وبهدف يذهب لفصاء فرصة أو استراحة لمدة 20 دقيقة. هي تمام لساعة 11:50 صباحاً ينتقل الطلبة للمهارات الفنية أو الموسيقية أو حصص رياضية لمدة 45 دقيقة أخرى. يرجع الطلبة إلى النصف في تمام الساعة 12:40 ظهر الاستكمال التعليم لبقية اليوم، حيث تعلم خمسة جين مادتي العلوم والتدريبات الإجتماعية حتى نهاية اليوم الدراسي. تعلم خمسة متحن متعدد المتماذج في التدريس يتضمن ما يأتي: خبرات تعليم وتدريب نفسي، نفس مسبق مجموعة تعلم تعاونية، والتدريب مساه على الإبحار. هي تمام الساعة ١٤:45 ظهراً يستعد لطلبة لخروج من المدرسة كما تسمح لهم بالبحث أي نشاط يختاره خلال تلك المرة كقراءة كتاب قراءة دولية.

عقب وصول الطالب جوردن، تجتمع المعلمتان أميرة جيل يومياً للتعاون فيما بينهما من أجل المناقشة في كيفية تلبية حاجات الطالب جوردن بأفضل صورة ممكنة. فهم تلقى حين مهارات المتعلم جوردن وتحقيق الأهداف التربوية 'الموضوعة' له في لحظة الترتيب المدرسية ضمن مستوى الدعم المتوفر له في هذه المدرسة. الطالب جوردن لديه صعوبة في تعلم الرياضيات اليومية هي صعبة التعلم حل ون يعمل باستقلالية فقد بعد ملاحظة طالب جوردن فهو عادة ما يكون خارج موضوع الدرس ويقوم بسلوكات ليس لها علاقة بالدرس المهمة لأكاديمية، أو أن يكون عابثاً تحاول المعلمة حل أن تبقى الطالب محروك. لكي توجه صعوبات هي تلبية حاجات الطالب جوردن وبشكل متوازن مع تعليمها لطلبة ذوي الإعاقات والطلبة الآخرين هي انصاف المداة أي أيضاً تحاول مساعدة ودعم المعلمة جيل ولصبة ذوي الإعاقات، لكنها تواجه صعوبات واسعة في ذلك. فجدول العمل اليومي والسياسية بالنشاطات يجعلها تواجه صعوبات كثيرة هي تلبية حاجات الطلبة في صفوف الدمج



المدرسة الحداثيّة

1. بقي جوردن اتماعاً في إحراز تقدم في تحقيق أهداف البرنامج التربوي العربي لخاص به في أحد نماذج الدمج في مدرسته السابقة وقد تلقى دعماً يومياً من المدرس لمدة أثنائها 4 ساعات ونصف يومياً ومن مدرس التربية الخاصة لمدة أثنائها 4 ساعات يومياً ومن مدرس عام، يلتقي جوردن في المدرسة الجديدة اأدعم مرتين في الأسبوع وسنة ثلاثين دقيقة على يد مدرس تربية خاصة ويومياً من مدرس تربية عامة، فهل تقدم هذه النماذج من الدمج مستوى معمه من البيئة الأقل تهيئاً؟ لماذا ولماذا لا؟

2. تحصل مدرسة الأساسية الجديدة لجوردن تساقاً من الخدمات لبطية الموقفين، ولأى بعد يد من هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى دعم شرفة مصاصد حائل مصاصد مدرّس طلت متركزة هي هذه النقطه، وللأسف، هذا يتيح لجوردن والثمانية طلبة الآخرين فرصة لحضور مدرس أسبوعياً فقط هي صف أمي أي يعمل سنتين دقيقة. قول يجب عقد اجتماع مع هذه العبر هي البيئة الأقل تهيئاً؟ لماذا ولماذا لا؟

3. تمس كل من أمي وجويل يجد من أجل بدل مصاصد وجههما في واحد من موقف بصعبه هم هي الخطوط التي يمكنهما اتحادهما لتعسين خدمات الدمج في مصاصدهما ومن ستهما؟

4. تفسم مساعدة المدرس التي تعمل مع الطلبة الموقفين وقتها بين أنصعوف لتأتمه بها وهي وحدهم لها ثلاثون دقيقة فداء يومياً. واستراحة إضافية لمدة خمسة عشر دقيقة خلال اسهر بأحد هذه المعلومات في الاعتبار، كيف تستطيع استخدام المنظمة المساعدة للمساعدة في الدمج في الصف الخاص لجوردن؟

5. بناءً على معرفتك الحالية بخانوب التربية الخاصة، ما الوسيلة التي سيستخدمها وليي جوردن لمعرض خدمات مناسبة للدمج؟

الحالة 2

"Oh No: Another Due Process Hearing"

ملاحظة: تستلزم هذه الحالة على المعلومات المقدمة هي حالة 1

قررت كل من المدرستين جيل وامي عند اجتماع تافقسان فيه الخطة التربوية لفردية EP من أجل بحث مسألة البدين التربوي التعليمي المناسب للطلاب جوردن أو بيئة لأقل تعقيداً، وقد أصبت المدرسة "امي" ورقة العمل اللازمة من أجل دعوة ولادة لطالب جوردن لمصوّر الاجتماع وكانت ترجو أن توافق والدة الطالب على ما مشوّه في نتيجة الاجتماع، إن اهتمام المدرسة "امي" لا يفسد فقط على تغيير جدولها بهدف توسيع إلى مستوى لخدمة الذي حصل عليه جوردن في مدرسة السابقة وهي مع أن كنت تعلمت مدرسة (مديريات المربية) يندرج فيها تصميم برنامج تقوم على تلبية حاجات الطلبة عبر عنها وهي حقيقة صعبة تلك، فمعاطتها لا تعمل برامج التربية الخاصة كما يحب بعيداً عن "أكثر ما دلت الانتباه" هي الأمر هو الحصول على الخدمات التي تحتاجها تلك المدرسة، هي حين أن ما يتم في الحقيقة هو الحصول على خدمات تافسة مزودة على مستوى معاصره المدرسة قامت باقتطاع جزء من رواتب مساعدي التدريس (Paraprofessionals) في محاولة منها لزيادة الميزانية، ومن المضحك أن تظهر لدى المدرسة (أو الماظمة) دعم مني من "آخر توفير معاهد تدريس لتعليم طالب واحد تعليمًا فردياً داخل صف الدمج

خلال اعترة لرمية الواقعة ما بين وصول جوردن وبين الاجتماع الخامس من فترة الحطة التربوية للمربية، تعمل جيل بكده في معيها وراء تلبية حاجات جوردن. جوردن أقل من مستوى صفة من التاهيتين الإجتماعية والأكاديمية، وهو يحتاج إلى إشراف شبه دائم وهو أسوء الحف، يزعم الآخرين، فهو ينصرف كما يتصرف ابن الرابعة من العمر ويهت ويهتكي عندما لا يحصل على ما يريد ويواجه أيضاً مشكلة في الجلوس على المقعد لمرات طويلة من الوقت كما أنه يواجه مشكلة في الإنتقال من مهمة إلى أخرى والمدرسة "جيل" تؤكد أن لفت صوابها بسبب سلوكه السيء إلا أنها تشتغل بصبر لعين موعد اجتماع بدمج لخطه التربوية "مربية"، وتشعر المدرسة أمني بأثر مخرج كبير بسبب تصرفات جوردن لكونه لا تستطيع مساعدة جيل بإخراج تقدم مع جوردن وذلك لأن برنامجهما الحالي ليس معاداً شخصيص وقد أطول في صف الدمج. تجمع "مدرستان يومياً قبل المدرسة وبعد من أح

لتحقيقه. لتتبعه الطالب جوردن ومن أجل تطوير استراتيجيات جديدة، المعامل مسبوكة ولكن الأمور لا تجري بسهولة

فكرت كل من جيل وأمي أن عليهما أن تتقن بلان من أجل التأكد أنهما على اتفاق فيما يتعلق بالحدود. الخطة التربوية الفردية القادمة حيث نرغبان بإضلاع والد جوردن على سعيهما لتحقيق الأفضل لولدهما وأن الصف العادي العائم على أسلوب "دمج" قد لا يفي حاجتهما في مدرستهما. ولأن أمي لديها عدد كبير من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ولأن خبرهم من مدرسات التربية الخاصة وخبرات تحب ضغط كبير. فمن يرفق بتقديم إما غرفة مصدرة أو صف خاص بالمدرسة العادية للطلاب، جوردن، أندريستان جيل وأمي يفسر أن الدمج، النفسية إلى وضع جوردن هي أحسن أوضاعه في المدرسة الحالية. من شأنه تطوير المهارات الاجتماعية لديه ولأن مستوى ذكاء جوردن هو 57 ولأن لديه صعوبات في كثير من مهارات سلوكه الأكاديمي، فسينال جوردن على أغلب النظم شهادة "مستكملة" لمطلوبات دراسية عند نهاية تعليمه المدرسي العام. ولكن ندرت كل من أمي وجيل أن جهودهم لا تسمح لجوردن بالحصول على شهادة الثانوية العامة.

حين مرعد الاجتماع بوالدة جوردن إنفاضة الحصة التربوية الفردية. حتمت فريق خطة تربوية فردية (IEP) مع مؤسسة التربية الخاصة (ياولا) والدة تطالب جوردن أخصي ومدرسة انثوية العامة (جيل) ومدرسة التربية الخاصة (أمي) وأخصائيته لتعطي ودية (سبورن). تستهل المقدمات وتتم مراجعة برنامج الحصة التربوية الفردية الحالي من مدرسة جديدة. نتيجة التي كان فيها الطالب جوردن، لدى جوردن أهداف في معدل لبعه (اقرأ وتعرف إلى الحروف، وقراءة وفهم الكلمات المتعلمة بالمساعدة (Sight Words) والموجودة في قائمة، وقراءة بعض بشكل تكراري). وأهداف هي مجال: الكتابة (تشكيل بحروف وكتابة الاسم الأول، والأحبر وكتابة جمل بسيطة "الفاعل والمفعول به") ولربطيات (مفهوم العدد والعدد، الجمع للعدد 18، مفهوم أكثر من أو أقل من، والفيس باستخدام مسطرة لكل شيء) وإخبار الوقت على ساعة التقارب. أهداف هي مجال: التوصل (نطق الأصوات ٢٠٢٢). أهداف هي مجال: اللغة (إجابة الأسئلة التي تبدأ بـ "What" و"Where" لتعليمات. انت الطالب الواحد، وزيادة معدل الكلمات هي الحصة الواحدة من 3 إلى 5 كلمات). ولأنه مستقل (زيادة مهارات تابعة لأداء المهمة من 3 إلى 7 دقائق، زيادة وقت حلوس على المقعد من 5 إلى 15 دقيقة، وضع اليد عند طلب أنه مساعد واستخدم كلمات

بدلاً من التصويب على الطاولة للإشارة إلى كلمة "لا". لقد أظهر تقرير أداء المتألمب
 لذي جاء من مدرسة جوردن العسائقة أنه كان يحرر تقدماً بحوثاً على الأمداف العامة
 ولأهداف قصيرة المدى. أما في الوقت الحاضر فتلاحظ كل من جيل ومني أن جوردن يميل
 إلى التراجع في معظم المجالات باستثناء مهارات التواصل. ويقول جوردن أنه لم يطرأ تغير
 كبير في هذا الجهد من حيث تقديم الخدمة عما كان عليه في المدرسة السابقة. وإن جدول
 الأعمال لدى سوزان (أخصائية اللغة) جعلها قادرة على الذهاب إلى صف جوردن ولص
 معه. ولكن والددة جوردن (حوي) من جهتها منزعة جداً حيال تراجع جوردن، وهي لا
 تفهم سبب عدم اتباع المدرسة برنامج الخطة التربوية الفردية (IEP) الذي كان يستخدم في
 مدرسته السابقة. تفهم مدرسة التربية الخاصة (ماولا) لوالدة جوردن (جولي) أن مدرسة
 تدمر برنامج تربية خاصة مع جوردن إلا أنه ينقصها كثير لتوفير مستوى الدعم المطلوب
 لتفهم شجاع وتقول "أمي" أن المعلمة "جيل" ليس لديها مساعد مدرس في صفها، وأن
 برنامجها يبيع لها، يبقىاء في الصف مدة لا تزيد عن سنتين دقيقة في الأسبوع، حيث توفي
 المدرسة بتغيير البيئة الأقل تقييداً (LRE) لجوردن من أسلوب الدمج في الصف العادي. من
 طرفه مصادر أو الصف الخاص باللمحق بالمدرسة العادية، غير أن والددة جوردن (حوي)
 لا تفهمها هذه التوضيحية فهي ترفض توفير أفضل تعليم ممكن لابنتها وتريد أن يكون في
 الصف العادي مع وجود الدعم طوال اليوم. تفهم كل من المعلمة أمي وحوي وجهه نظر
 حوي، لأنها يتفشان في عدم إمكانية توفر هذا المستوى من الدعم في مدرستها. تدمر
 حوي الاحتياج وهي تكي راضية أن توافق وتوقع على الخطة التربوية الفردية لجيل
 وتعتزم أن تتخذ إجراءات قانونية (رفع قضية في المحكمة) في محاولة للحصول على
 مستوى خدمة الذي حصل عليها ابنتها في مدرسته السابقة.

٢.١.١.٢.٣.٤.٥.٦.٧.٨.٩.١٠.١١.١٢.١٣.١٤.١٥.١٦.١٧.١٨.١٩.٢٠.٢١.٢٢.٢٣.٢٤.٢٥.٢٦.٢٧.٢٨.٢٩.٣٠.٣١.٣٢.٣٣.٣٤.٣٥.٣٦.٣٧.٣٨.٣٩.٤٠.٤١.٤٢.٤٣.٤٤.٤٥.٤٦.٤٧.٤٨.٤٩.٥٠.٥١.٥٢.٥٣.٥٤.٥٥.٥٦.٥٧.٥٨.٥٩.٦٠.٦١.٦٢.٦٣.٦٤.٦٥.٦٦.٦٧.٦٨.٦٩.٧٠.٧١.٧٢.٧٣.٧٤.٧٥.٧٦.٧٧.٧٨.٧٩.٨٠.٨١.٨٢.٨٣.٨٤.٨٥.٨٦.٨٧.٨٨.٨٩.٩٠.٩١.٩٢.٩٣.٩٤.٩٥.٩٦.٩٧.٩٨.٩٩.١٠٠.١٠١.١٠٢.١٠٣.١٠٤.١٠٥.١٠٦.١٠٧.١٠٨.١٠٩.١١٠.١١١.١١٢.١١٣.١١٤.١١٥.١١٦.١١٧.١١٨.١١٩.١٢٠.١٢١.١٢٢.١٢٣.١٢٤.١٢٥.١٢٦.١٢٧.١٢٨.١٢٩.١٣٠.١٣١.١٣٢.١٣٣.١٣٤.١٣٥.١٣٦.١٣٧.١٣٨.١٣٩.١٤٠.١٤١.١٤٢.١٤٣.١٤٤.١٤٥.١٤٦.١٤٧.١٤٨.١٤٩.١٥٠.١٥١.١٥٢.١٥٣.١٥٤.١٥٥.١٥٦.١٥٧.١٥٨.١٥٩.١٦٠.١٦١.١٦٢.١٦٣.١٦٤.١٦٥.١٦٦.١٦٧.١٦٨.١٦٩.١٧٠.١٧١.١٧٢.١٧٣.١٧٤.١٧٥.١٧٦.١٧٧.١٧٨.١٧٩.١٨٠.١٨١.١٨٢.١٨٣.١٨٤.١٨٥.١٨٦.١٨٧.١٨٨.١٨٩.١٩٠.١٩١.١٩٢.١٩٣.١٩٤.١٩٥.١٩٦.١٩٧.١٩٨.١٩٩.٢٠٠.٢٠١.٢٠٢.٢٠٣.٢٠٤.٢٠٥.٢٠٦.٢٠٧.٢٠٨.٢٠٩.٢١٠.٢١١.٢١٢.٢١٣.٢١٤.٢١٥.٢١٦.٢١٧.٢١٨.٢١٩.٢٢٠.٢٢١.٢٢٢.٢٢٣.٢٢٤.٢٢٥.٢٢٦.٢٢٧.٢٢٨.٢٢٩.٢٣٠.٢٣١.٢٣٢.٢٣٣.٢٣٤.٢٣٥.٢٣٦.٢٣٧.٢٣٨.٢٣٩.٢٤٠.٢٤١.٢٤٢.٢٤٣.٢٤٤.٢٤٥.٢٤٦.٢٤٧.٢٤٨.٢٤٩.٢٥٠.٢٥١.٢٥٢.٢٥٣.٢٥٤.٢٥٥.٢٥٦.٢٥٧.٢٥٨.٢٥٩.٢٦٠.٢٦١.٢٦٢.٢٦٣.٢٦٤.٢٦٥.٢٦٦.٢٦٧.٢٦٨.٢٦٩.٢٧٠.٢٧١.٢٧٢.٢٧٣.٢٧٤.٢٧٥.٢٧٦.٢٧٧.٢٧٨.٢٧٩.٢٨٠.٢٨١.٢٨٢.٢٨٣.٢٨٤.٢٨٥.٢٨٦.٢٨٧.٢٨٨.٢٨٩.٢٩٠.٢٩١.٢٩٢.٢٩٣.٢٩٤.٢٩٥.٢٩٦.٢٩٧.٢٩٨.٢٩٩.٣٠٠.٣٠١.٣٠٢.٣٠٣.٣٠٤.٣٠٥.٣٠٦.٣٠٧.٣٠٨.٣٠٩.٣١٠.٣١١.٣١٢.٣١٣.٣١٤.٣١٥.٣١٦.٣١٧.٣١٨.٣١٩.٣٢٠.٣٢١.٣٢٢.٣٢٣.٣٢٤.٣٢٥.٣٢٦.٣٢٧.٣٢٨.٣٢٩.٣٣٠.٣٣١.٣٣٢.٣٣٣.٣٣٤.٣٣٥.٣٣٦.٣٣٧.٣٣٨.٣٣٩.٣٤٠.٣٤١.٣٤٢.٣٤٣.٣٤٤.٣٤٥.٣٤٦.٣٤٧.٣٤٨.٣٤٩.٣٥٠.٣٥١.٣٥٢.٣٥٣.٣٥٤.٣٥٥.٣٥٦.٣٥٧.٣٥٨.٣٥٩.٣٦٠.٣٦١.٣٦٢.٣٦٣.٣٦٤.٣٦٥.٣٦٦.٣٦٧.٣٦٨.٣٦٩.٣٧٠.٣٧١.٣٧٢.٣٧٣.٣٧٤.٣٧٥.٣٧٦.٣٧٧.٣٧٨.٣٧٩.٣٨٠.٣٨١.٣٨٢.٣٨٣.٣٨٤.٣٨٥.٣٨٦.٣٨٧.٣٨٨.٣٨٩.٣٩٠.٣٩١.٣٩٢.٣٩٣.٣٩٤.٣٩٥.٣٩٦.٣٩٧.٣٩٨.٣٩٩.٤٠٠.٤٠١.٤٠٢.٤٠٣.٤٠٤.٤٠٥.٤٠٦.٤٠٧.٤٠٨.٤٠٩.٤١٠.٤١١.٤١٢.٤١٣.٤١٤.٤١٥.٤١٦.٤١٧.٤١٨.٤١٩.٤٢٠.٤٢١.٤٢٢.٤٢٣.٤٢٤.٤٢٥.٤٢٦.٤٢٧.٤٢٨.٤٢٩.٤٣٠.٤٣١.٤٣٢.٤٣٣.٤٣٤.٤٣٥.٤٣٦.٤٣٧.٤٣٨.٤٣٩.٤٤٠.٤٤١.٤٤٢.٤٤٣.٤٤٤.٤٤٥.٤٤٦.٤٤٧.٤٤٨.٤٤٩.٤٥٠.٤٥١.٤٥٢.٤٥٣.٤٥٤.٤٥٥.٤٥٦.٤٥٧.٤٥٨.٤٥٩.٤٦٠.٤٦١.٤٦٢.٤٦٣.٤٦٤.٤٦٥.٤٦٦.٤٦٧.٤٦٨.٤٦٩.٤٧٠.٤٧١.٤٧٢.٤٧٣.٤٧٤.٤٧٥.٤٧٦.٤٧٧.٤٧٨.٤٧٩.٤٨٠.٤٨١.٤٨٢.٤٨٣.٤٨٤.٤٨٥.٤٨٦.٤٨٧.٤٨٨.٤٨٩.٤٩٠.٤٩١.٤٩٢.٤٩٣.٤٩٤.٤٩٥.٤٩٦.٤٩٧.٤٩٨.٤٩٩.٥٠٠.٥٠١.٥٠٢.٥٠٣.٥٠٤.٥٠٥.٥٠٦.٥٠٧.٥٠٨.٥٠٩.٥١٠.٥١١.٥١٢.٥١٣.٥١٤.٥١٥.٥١٦.٥١٧.٥١٨.٥١٩.٥٢٠.٥٢١.٥٢٢.٥٢٣.٥٢٤.٥٢٥.٥٢٦.٥٢٧.٥٢٨.٥٢٩.٥٣٠.٥٣١.٥٣٢.٥٣٣.٥٣٤.٥٣٥.٥٣٦.٥٣٧.٥٣٨.٥٣٩.٥٤٠.٥٤١.٥٤٢.٥٤٣.٥٤٤.٥٤٥.٥٤٦.٥٤٧.٥٤٨.٥٤٩.٥٥٠.٥٥١.٥٥٢.٥٥٣.٥٥٤.٥٥٥.٥٥٦.٥٥٧.٥٥٨.٥٥٩.٥٦٠.٥٦١.٥٦٢.٥٦٣.٥٦٤.٥٦٥.٥٦٦.٥٦٧.٥٦٨.٥٦٩.٥٧٠.٥٧١.٥٧٢.٥٧٣.٥٧٤.٥٧٥.٥٧٦.٥٧٧.٥٧٨.٥٧٩.٥٨٠.٥٨١.٥٨٢.٥٨٣.٥٨٤.٥٨٥.٥٨٦.٥٨٧.٥٨٨.٥٨٩.٥٩٠.٥٩١.٥٩٢.٥٩٣.٥٩٤.٥٩٥.٥٩٦.٥٩٧.٥٩٨.٥٩٩.٦٠٠.٦٠١.٦٠٢.٦٠٣.٦٠٤.٦٠٥.٦٠٦.٦٠٧.٦٠٨.٦٠٩.٦١٠.٦١١.٦١٢.٦١٣.٦١٤.٦١٥.٦١٦.٦١٧.٦١٨.٦١٩.٦٢٠.٦٢١.٦٢٢.٦٢٣.٦٢٤.٦٢٥.٦٢٦.٦٢٧.٦٢٨.٦٢٩.٦٣٠.٦٣١.٦٣٢.٦٣٣.٦٣٤.٦٣٥.٦٣٦.٦٣٧.٦٣٨.٦٣٩.٦٤٠.٦٤١.٦٤٢.٦٤٣.٦٤٤.٦٤٥.٦٤٦.٦٤٧.٦٤٨.٦٤٩.٦٥٠.٦٥١.٦٥٢.٦٥٣.٦٥٤.٦٥٥.٦٥٦.٦٥٧.٦٥٨.٦٥٩.٦٦٠.٦٦١.٦٦٢.٦٦٣.٦٦٤.٦٦٥.٦٦٦.٦٦٧.٦٦٨.٦٦٩.٦٧٠.٦٧١.٦٧٢.٦٧٣.٦٧٤.٦٧٥.٦٧٦.٦٧٧.٦٧٨.٦٧٩.٦٨٠.٦٨١.٦٨٢.٦٨٣.٦٨٤.٦٨٥.٦٨٦.٦٨٧.٦٨٨.٦٨٩.٦٩٠.٦٩١.٦٩٢.٦٩٣.٦٩٤.٦٩٥.٦٩٦.٦٩٧.٦٩٨.٦٩٩.٧٠٠.٧٠١.٧٠٢.٧٠٣.٧٠٤.٧٠٥.٧٠٦.٧٠٧.٧٠٨.٧٠٩.٧١٠.٧١١.٧١٢.٧١٣.٧١٤.٧١٥.٧١٦.٧١٧.٧١٨.٧١٩.٧٢٠.٧٢١.٧٢٢.٧٢٣.٧٢٤.٧٢٥.٧٢٦.٧٢٧.٧٢٨.٧٢٩.٧٣٠.٧٣١.٧٣٢.٧٣٣.٧٣٤.٧٣٥.٧٣٦.٧٣٧.٧٣٨.٧٣٩.٧٤٠.٧٤١.٧٤٢.٧٤٣.٧٤٤.٧٤٥.٧٤٦.٧٤٧.٧٤٨.٧٤٩.٧٥٠.٧٥١.٧٥٢.٧٥٣.٧٥٤.٧٥٥.٧٥٦.٧٥٧.٧٥٨.٧٥٩.٧٦٠.٧٦١.٧٦٢.٧٦٣.٧٦٤.٧٦٥.٧٦٦.٧٦٧.٧٦٨.٧٦٩.٧٧٠.٧٧١.٧٧٢.٧٧٣.٧٧٤.٧٧٥.٧٧٦.٧٧٧.٧٧٨.٧٧٩.٧٨٠.٧٨١.٧٨٢.٧٨٣.٧٨٤.٧٨٥.٧٨٦.٧٨٧.٧٨٨.٧٨٩.٧٩٠.٧٩١.٧٩٢.٧٩٣.٧٩٤.٧٩٥.٧٩٦.٧٩٧.٧٩٨.٧٩٩.٨٠٠.٨٠١.٨٠٢.٨٠٣.٨٠٤.٨٠٥.٨٠٦.٨٠٧.٨٠٨.٨٠٩.٨١٠.٨١١.٨١٢.٨١٣.٨١٤.٨١٥.٨١٦.٨١٧.٨١٨.٨١٩.٨٢٠.٨٢١.٨٢٢.٨٢٣.٨٢٤.٨٢٥.٨٢٦.٨٢٧.٨٢٨.٨٢٩.٨٣٠.٨٣١.٨٣٢.٨٣٣.٨٣٤.٨٣٥.٨٣٦.٨٣٧.٨٣٨.٨٣٩.٨٤٠.٨٤١.٨٤٢.٨٤٣.٨٤٤.٨٤٥.٨٤٦.٨٤٧.٨٤٨.٨٤٩.٨٥٠.٨٥١.٨٥٢.٨٥٣.٨٥٤.٨٥٥.٨٥٦.٨٥٧.٨٥٨.٨٥٩.٨٦٠.٨٦١.٨٦٢.٨٦٣.٨٦٤.٨٦٥.٨٦٦.٨٦٧.٨٦٨.٨٦٩.٨٧٠.٨٧١.٨٧٢.٨٧٣.٨٧٤.٨٧٥.٨٧٦.٨٧٧.٨٧٨.٨٧٩.٨٨٠.٨٨١.٨٨٢.٨٨٣.٨٨٤.٨٨٥.٨٨٦.٨٨٧.٨٨٨.٨٨٩.٨٩٠.٨٩١.٨٩٢.٨٩٣.٨٩٤.٨٩٥.٨٩٦.٨٩٧.٨٩٨.٨٩٩.٩٠٠.٩٠١.٩٠٢.٩٠٣.٩٠٤.٩٠٥.٩٠٦.٩٠٧.٩٠٨.٩٠٩.٩١٠.٩١١.٩١٢.٩١٣.٩١٤.٩١٥.٩١٦.٩١٧.٩١٨.٩١٩.٩٢٠.٩٢١.٩٢٢.٩٢٣.٩٢٤.٩٢٥.٩٢٦.٩٢٧.٩٢٨.٩٢٩.٩٣٠.٩٣١.٩٣٢.٩٣٣.٩٣٤.٩٣٥.٩٣٦.٩٣٧.٩٣٨.٩٣٩.٩٤٠.٩٤١.٩٤٢.٩٤٣.٩٤٤.٩٤٥.٩٤٦.٩٤٧.٩٤٨.٩٤٩.٩٥٠.٩٥١.٩٥٢.٩٥٣.٩٥٤.٩٥٥.٩٥٦.٩٥٧.٩٥٨.٩٥٩.٩٦٠.٩٦١.٩٦٢.٩٦٣.٩٦٤.٩٦٥.٩٦٦.٩٦٧.٩٦٨.٩٦٩.٩٧٠.٩٧١.٩٧٢.٩٧٣.٩٧٤.٩٧٥.٩٧٦.٩٧٧.٩٧٨.٩٧٩.٩٨٠.٩٨١.٩٨٢.٩٨٣.٩٨٤.٩٨٥.٩٨٦.٩٨٧.٩٨٨.٩٨٩.٩٩٠.٩٩١.٩٩٢.٩٩٣.٩٩٤.٩٩٥.٩٩٦.٩٩٧.٩٩٨.٩٩٩.١٠٠٠.١٠٠١.١٠٠٢.١٠٠٣.١٠٠٤.١٠٠٥.١٠٠٦.١٠٠٧.١٠٠٨.١٠٠٩.١٠١٠.١٠١١.١٠١٢.١٠١٣.١٠١٤.١٠١٥.١٠١٦.١٠١٧.١٠١٨.١٠١٩.١٠٢٠.١٠٢١.١٠٢٢.١٠٢٣.١٠٢٤.١٠٢٥.١٠٢٦.١٠٢٧.١٠٢٨.١٠٢٩.١٠٣٠.١٠٣١.١٠٣٢.١٠٣٣.١٠٣٤.١٠٣٥.١٠٣٦.١٠٣٧.١٠٣٨.١٠٣٩.١٠٤٠.١٠٤١.١٠٤٢.١٠٤٣.١٠٤٤.١٠٤٥.١٠٤٦.١٠٤٧.١٠٤٨.١٠٤٩.١٠٥٠.١٠٥١.١٠٥٢.١٠٥٣.١٠٥٤.١٠٥٥.١٠٥٦.١٠٥٧.١٠٥٨.١٠٥٩.١٠٦٠.١٠٦١.١٠٦٢.١٠٦٣.١٠٦٤.١٠٦٥.١٠٦٦.١٠٦٧.١٠٦٨.١٠٦٩.١٠٧٠.١٠٧١.١٠٧٢.١٠٧٣.١٠٧٤.١٠٧٥.١٠٧٦.١٠٧٧.١٠٧٨.١٠٧٩.١٠٨٠.١٠٨١.١٠٨٢.١٠٨٣.١٠٨٤.١٠٨٥.١٠٨٦.١٠٨٧.١٠٨٨.١٠٨٩.١٠٩٠.١٠٩١.١٠٩٢.١٠٩٣.١٠٩٤.١٠٩٥.١٠٩٦.١٠٩٧.١٠٩٨.١٠٩٩.١١٠٠.١١٠١.١١٠٢.١١٠٣.١١٠٤.١١٠٥.١١٠٦.١١٠٧.١١٠٨.١١٠٩.١١١٠.١١١١.١١١٢.١١١٣.١١١٤.١١١٥.١١١٦.١١١٧.١١١٨.١١١٩.١١٢٠.١١٢١.١١٢٢.١١٢٣.١١٢٤.١١٢٥.١١٢٦.١١٢٧.١١٢٨.١١٢٩.١١٣٠.١١٣١.١١٣٢.١١٣٣.١١٣٤.١١٣٥.١١٣٦.١١٣٧.١١٣٨.١١٣٩.١١٤٠.١١٤١.١١٤٢.١١٤٣.١١٤٤.١١٤٥.١١٤٦.١١٤٧.١١٤٨.١١٤٩.١١٥٠.١١٥١.١١٥٢.١١٥٣.١١٥٤.١١٥٥.١١٥٦.١١٥٧.١١٥٨.١١٥٩.١١٦٠.١١٦١.١١٦٢.١١٦٣.١١٦٤.١١٦٥.١١٦٦.١١٦٧.١١٦٨.١١٦٩.١١٧٠.١١٧١.١١٧٢.١١٧٣.١١٧٤.١١٧٥.١١٧٦.١١٧٧.١١٧٨.١١٧٩.١١٨٠.١١٨١.١١٨٢.١١٨٣.١١٨٤.١١٨٥.١١٨٦.١١٨٧.١١٨٨.١١٨٩.١١٩٠.١١٩١.١١٩٢.١١٩٣.١١٩٤.١١٩٥.١١٩٦.١١٩٧.١١٩٨.١١٩٩.١٢٠٠.١٢٠١.١٢٠٢.١٢٠٣.١٢٠٤.١٢٠٥.١٢٠٦.١٢٠٧.١٢٠٨.١٢٠٩.١٢١٠.١٢١١.١٢١٢.١٢١٣.١٢١٤.١٢١٥.١٢١٦.١٢١٧.١٢١٨.١٢١٩.١٢٢٠.١٢٢١.١٢٢٢.١٢٢٣.١٢٢٤.١٢٢٥.١٢٢٦.١٢٢٧.١٢٢٨.١٢٢٩.١٢٣٠.١٢٣١.١٢٣٢.١٢٣٣.١٢٣٤.١٢٣٥.١٢٣٦.١٢٣٧.١٢٣٨.١٢٣٩.١٢٤٠.١٢٤١.١٢٤٢.١٢٤٣.١٢٤٤.١٢٤٥.١٢٤٦.١٢٤٧.١٢٤٨.١٢٤٩.١٢٥٠.١٢٥١.١٢٥٢.١٢٥٣.١٢٥٤.١٢٥٥.١٢٥٦.١٢٥٧.١٢٥٨.١٢٥٩.١٢٦٠.١٢٦١.١٢٦٢.١٢٦٣.١٢٦٤.١٢٦٥.١٢٦٦.١٢٦٧.١٢٦٨.١٢٦٩.١٢٧٠.١٢٧١.١٢٧٢.١٢٧٣.١٢٧٤.١٢٧٥.١٢٧٦.١٢٧٧.١٢٧٨.١٢٧٩.١٢٨٠.١٢٨١.١٢٨٢.١٢٨٣.١٢٨٤.١٢٨٥.١٢٨٦.١٢٨٧.١٢٨٨.١٢٨٩.١٢٩٠.١٢٩١.١٢٩٢.١٢٩٣.١٢٩٤.١٢٩٥.١٢٩٦.١٢٩٧.١٢٩٨.١٢٩٩.١٣٠٠.١٣٠١.١٣٠٢.١٣٠٣.١٣٠٤.١٣٠٥.١٣٠٦.١٣٠٧.١٣٠٨.١٣٠٩.١٣١٠.١٣١١.١٣١٢.١٣١٣.١٣١٤.١٣١٥.١٣١٦.١٣١٧.١٣١٨.١٣١٩.١٣٢٠.١٣٢١.١٣٢٢.١٣٢٣.١٣٢٤.١٣٢٥.١٣٢٦.١٣٢٧.١٣٢٨.١٣٢٩.١٣٣٠.١٣٣١.١٣٣٢.١٣٣٣.١٣٣٤.١٣٣٥.١٣٣٦.١٣٣٧.١٣٣٨.١٣٣٩.١٣٤٠.١٣٤١.١٣٤٢.١٣٤٣.١٣٤٤.١٣٤٥.١٣٤٦.١٣٤٧.١٣٤٨.١٣٤٩.١٣٥٠.١٣٥١.١٣٥٢.١٣٥٣.١٣٥٤.١٣٥٥.١٣٥٦.١٣٥٧.١٣٥٨.١٣٥٩.١٣٦٠.١٣٦١.١٣٦٢.١٣٦٣.١٣٦٤.١٣٦٥.١٣٦٦.١٣٦٧.١٣٦٨.١٣٦٩.١٣٧٠.١٣٧١.١٣٧٢.١٣٧٣.١٣٧٤.١٣٧٥.١٣٧٦.١٣٧٧.١٣٧٨.١٣٧٩.١٣٨٠.١٣٨١.١٣٨٢.١٣٨٣.١٣٨٤.١٣٨٥.١٣٨٦.١٣٨٧.١٣٨٨.١٣٨٩.١٣٩٠.١٣٩١.١٣٩٢.١٣٩٣.١٣٩٤.١٣٩٥.١٣٩٦.١٣٩٧.١٣٩٨.١٣٩٩.١٤٠٠.١٤٠١.١٤٠٢.١٤٠٣.١٤٠٤.١٤٠٥.١٤٠٦.١٤٠٧.١٤٠٨.١٤٠٩.١٤١٠.١٤١١.١٤١٢.١٤١٣.١٤١٤.١٤١٥.١٤١٦.١٤١٧.١٤١٨.١٤١٩.١٤٢٠.١٤٢١.١٤٢٢.١٤٢٣.١٤٢٤.١٤٢٥.١٤٢٦.١٤٢٧.١٤٢٨.١٤٢٩.١٤٣٠.١٤٣١.١٤٣٢.١٤٣٣.١٤٣٤.١٤٣٥.١٤٣٦.١٤٣٧.١٤٣٨.١٤٣٩.١٤٤٠.١٤٤١.١٤٤٢.١٤٤٣.١٤٤٤.١٤٤٥.١٤٤٦.١٤٤٧.١٤٤٨.١٤٤٩.١٤٥٠.١٤٥١.١٤٥٢.١٤٥٣.١٤٥٤.١٤٥٥.١٤٥٦.١٤٥٧.١٤٥٨.١٤٥٩.١٤٦٠.١٤٦١.١٤٦٢.١٤٦٣.١٤٦٤.١٤٦٥.١٤٦٦.١٤٦٧.١٤٦٨.١٤٦٩.١٤٧٠.١٤٧١.١٤٧٢.١٤٧٣.١٤٧٤.١٤٧٥.١٤٧٦.١٤٧٧.١٤٧٨.١٤٧٩.١٤٨٠.١٤٨١.١٤٨٢.١٤٨٣.١٤٨٤.١٤٨٥.١٤٨٦.١٤٨٧.١٤٨٨.١٤٨٩.١٤٩٠.١٤٩١.١٤٩٢.١٤٩٣.١٤٩٤.١٤٩٥.١٤٩٦.١٤٩٧.١٤٩٨.١٤٩٩.١٥٠٠.١٥٠١.١٥٠٢.١٥٠٣.١٥٠٤.١٥٠٥.١٥٠٦.١٥٠٧.١٥٠٨.١٥٠٩.١٥١٠.١٥١١.١٥١٢.١٥١٣.١٥١٤.١٥١٥.١٥١٦.١٥١٧.١٥١٨.١٥١٩.١٥٢٠.١٥٢١.١٥٢٢.١٥٢٣.١٥٢٤.١٥٢٥.١٥٢٦.١٥٢٧.١٥٢٨.١٥٢٩.١٥٣٠.١٥٣١.١٥٣٢.١٥٣٣.١٥٣٤.١٥٣٥.١٥٣٦.١٥٣٧.١٥٣٨.١٥٣٩.١٥٤٠.١٥٤١.١٥٤٢.١٥٤٣.١٥٤٤.١٥٤٥.١٥٤٦.١٥٤٧.١٥٤٨.١



— الحالة 3 —

لماذا لا يتعاون جميع المدرسين؟

Why Won't All Teachers Cooperate?

جيني مدرسة تربية خاصة تعمل في مدرسة متوسطة داخل المدينة على الساحل الغربي من ولاية متحدة ولديها شهادة عامة في التربية الخاصة ولكنها تفتقر في التدريس مع طلبة الذين لديهم اضطرابات سلوكية أو انفعالية. وقد درست جيني الطلبة في المدرسة المتوسطة لسبع سنوات. باستخدام نموذج الدمج، جيني تعتبر نفسها مدرسة جيدة من التعامل مع أعضاء الفريق التربوي. وستقدم حتى هذه السنة النصف الخمسة عشر طلبة في الصف مع س. ل. يقوم صغوريات مختلفة. والفهم بذلك، متعاون مع أربعة مدرسين ذوي خبرة عامة

يسمى صغوريات اللغة الإنجليزية للصف السادس في مدرسته جيني. وتعتبر أن صغوريات صغوريات لطلبة الذين لديهم نطاق من الصعوبات التي تتضمن تكديلاً لا تقتصر على صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية أو صعوبات إدراكية وعقلية متوسطة ومشاكل أسبعية. هذه السنة الأولى لمايك هي التدريس واختارته معجوبة هي التعامل مع صغوريات معوقين وكان يأمل جيني أن يدرس اللغة الإنجليزية لطلبة المتقنين هذا العام.

تدرس المدرسة "أن" الترياصيات للصف السادس. وعدد صغوريات صغوريات صغوريات من صغوريات صغوريات وحتى الثامن. تبدأ علمها التاصيع في التدريس وتتعلم إلى عام نجدها تستمتع مدرسية "أن" بالتدريس صغوريات نموذج الدمج كما أنها تحب التدريس المشترك مع المدرسة "جيني" فهي تتشارك في الصفقة نفسها وتعامل بشكل تعاوني

تبدأ المدرسة "جيني" الثانية كمدرسة علوم للصف السادس والاصبع حيث كانت لينة لينة هي مبتدئها الأولى في التدريس باستخدام نموذج الدمج. وكان صغوريات بعض المشكلات في البداية فيما يتعلق بتدريس طلبة ذوي إاقات في صفها. إلا أنها عشت مع المدرسة "جيني" لمدة شهر. ووجدت أن هؤلاء الطلبة كانوا ناجحين في صفها. وتطلع إلى سنة أخرى في الدمج وعمر في الواقع بدراسة بعض "المواد" في خدمة محلية بصغير معجوبة. وهذا في "الممارسات التربوية في التربية الخاصة

جبر ضرور هي مفرقة التاريخ والاجتماعات للصفين السادس والثامن. ويذكر هـ
عدهم ثلاثين ولأخير في مجال التدريس. وتتألف المدرسة جبر ضرور في التقاعد. حيث
ترغب في إتمام هذه السنة وحسب. ولعوض الحظ في مدرس بنموذج الدمج في نصف
لسادس هذه السنة مع طلبة المدرسة "جيتي".

في محاولة الاستعداد لتفهم الدمج هذه السنة في النصف السادس حدثت كل من جيتي
ومايس وأل وفاليري وجبر ضرور وقت التحميل. جمعت جيتي جميع المعلومات التي حصلت
عليها من مدرّس السابقة والتي أحالت مجموعتهم الجديدة من الطلبة بموطين. وقامت
بعمل نسخ من البرنامج التدريسي المردي لكل طالب وقامت بساعة لكل مدرّس. وبدي ثلاثة من
مصله. جدر حطط في التحل السلوكي. وقد قامت جيتي بعمل نسخ من تد لطلبة أيضاً.
تاسع جيتي بعد مراجعة حطط التحل السلوكي أن إحدى هذه الحطط تصعب تطبيقها.
سكن مشق في جميع الأصابع اتصدية. حيث قوت المدرسة "جيتي" أن المجموعة تنصطر
في مائة منه. مسألة مطولة بحيث يمكن أن يكون الطالب قادراً على استجاء.

تلقي بمجموعة لمدة ساعتين قبل بداية الفصل الدراسي وتراجع جيتي جميع المعلومات
مع بعضين والإجابة أيضاً عن جميع المسائل. وعندما يسو الأرشاخ على وجه لجميع
يتم بصمون مراجعة حططهم الدراسية لليوم الأول للمدرسة والتحميل للمدرّس بمعه
لأسبوع واحد. نهاية الاجتماع. يدعو جميع المعلمين على استعداد لبدء المدرسة تم الانتهاء
من جميع حد من الطالب. حيث تحري جيتي مكالمة هاتفية مع كل طالب لمفهمة توفدهم
ليوم دراسي لأول.

بحسب نصبة جميعهم الذين لديهم اضطرابات سلوكية أو إيمانية بالجدول نفسه
لقسمه أما بيع الأول من المدرسة بحيث تكوّن جيتي قد جمعهم بهذه الطريقة بحيث تستطيع
تقديم الدعم لما يحتاجونه وتقديم المساعدة اليومية لمدرّسي التربية الخاصة حاسنهم.
سابقاً في بعض طلبة جيتي الموقنين التدريس في صفوف أخرى مهمة من النصف لسادس
حيث تتلقى جيتي مع هؤلاء الطلبة والمدرّسين ثلاث مرات على الأقل أسبوعياً. ويطلب من
المدرّسين وطلبة طلب المون فور حاجتهم إليه وقد اكتشفت جيتي أن هذا النظام يعمل
بشكل جيد في مدرستها وأنه يحقق عمل الدمج لطلبتها ولا تروق لها فكرة وضع الطلبة
جميعهم بموقرين في صف واحد وتسميته دمج (فهو ليس دمجاً حوث إن هامة تطبيقه في
صفوفهم إعدادات).

في الإجمالي، مصفى الأسبوع الأول من الدراسة بالتظام، وبالرغم من وجود نص حول الحدوث الخاص بمصفيين من الصف السادس وأن بعض الطلبة لا يستدرون ببروسهم الاختيادية، إلا أنه لا وجود لمشكلات ملحوظة في عملية الجدولة حيث لم يطرأ أي طالب إلى مشكلة سلوكية كبيرة ولم يتقدم أي فرد من أفراد فريق جيني لدرج بأية مذكرة. تدرك جيني أن نهاية الأسبوع الأول قد حانت عبر أنها فحة بمص الشيء حين موقف المدرسة جيتروود من خطة التدخل السلوكي الخاصة بالطلاب سام.

سام فني يبلغ الحادية عشرة من عمره مشخص بأن لديه هوس اكتسابي يتلقى خدمات لتربية الخاصة بسبب اضطرابه السلوكي الانفعالي يتناول الدواء يوميًا ويتلقى علاجًا خاصًا بعد مدرسة مرة واحدة في الأسبوع. ولدى سام صعوبة بالتمام مع الاكتئاب كما يصرح من خلال مصفه المصريح فقد يكون عدائياً بالكلام أو بالحسد وبشائي على لديه مشكلة باستيفاء هذونه. لدى سام خطة تدخل سلوكي ذات تسطلب تكرار دعم وتوليفة

تقدم خلاصة عن خطة التدخل السلوكي الخاصة بالطلاب سام المعلومات الآتية مع موجه سام طالب أمريكي من أصل أسبوي في سن الحادية عشرة وهو في نصف العام. تم شخصيته على أن لديه هوس اكتسابي عقديًا يبلغ سن التاسعة. بدأ برنامجي خدمات لتربية خاصة في أمة حلة التهديدية بسبب اضطراب لديه في اللغة. وهي الصف "ثالث" حيث يظهر عليه أعراض الاكتئاب وكانت لديه مشكلة في التحكم بمعضه وفي ذلك الوقت حرمه دوية إلى طبيب نفسي ليشخص حالته. وبدأت المدرسة بعمله بإعده لخدمة من أحر تحديه. فسيه لحلة التدخل السلوكي وقد وجدت بأنه مؤهل لحطة التدخل مسوئي في بداية الهدف الرابع تم صرفه من برنامج الدين لديهم مصعب في اللغة وذلك لأنه لم يعد يحتاج إلى الحصول على هذه الخدمات. وقد استقر سلوكه (سام) مع بداية العلاج ومع برنامج التدخل السلوكي خاصته. وعند نهاية النصف العام أظهر سام حالات لا تذكر من تحدية غير أنه مستمر بترديد عبارة "أنتقي" عندما كان يصعبه اكتئاب.

وقائمة موجزة عن نقاط القوة: سام طالب يدرك الألفاظ فهو قادر على اتباع التوجيهات الأساسية واتخاذ خطوات لحل المشكلة يستطيع سام إنجاز المهام التي ينصف بحرية وهو قادر على تحريك عندما يشعر بالاكتئاب وهو أيضاً قادر على مراقبة سلوكه بنفسه (تسجيل بيده) يتلقى العمل من الدعم. وقائمة موجزة بالتحديات: لدى سام صعوبة بالتفكير والتعبير لأفكاره. وعندما يصعبه الاكتئاب، يتعلق على نفسه ويشكو في بعض الأحيان عن لها نحو

نفسه (يركل ويضرب ويرمي الأشياء ويهدد الآخرين بالنقل) أعضاء فريق الدعم هي المدرسة المتوسطة فريق دمج الصف السادس، مستشار التوجيه، مدير المدرسة، وأوصح المدرس. تُسمى التحريم المدرسي جميعه والسلوكيات المستهدفة: عدم التأقلم - الانطلاق (رفض لتحدث، رفض المثل، رفض التحرك) والعداثية (التصرب، الركل، رمي الأشياء التي تصل كهدايا لخطية)، والتفهم أي الانتقال إلى مكان للهدنة النفس و استخدام كلمات لتبشير عن لكتابة، ونشاط مراقبة النفس لسلوكيات التأقلم وعدم التأقلم والحالة ثم هبة، كأن سلوك سام مستقر أي المدرسة الأساسية وغير مستقر هي المدرسة المتوسطة والثانوية. ترحوة صيغون سام مهارات التسخ اللازمة لكي ينجح في بيئة المدرسة المتوسطة، وملاحظات مدرسة المتوسطة هي الأسبوع الأول هي المدرسة المتوسطة لم يكن لدى سام أي بوادر عداثية وفي معظم حصصه عالج أية حالة اكتئاب بالإنحراط في مهمات جماعية ودروسية على أكمل وجه. ولكن لدى سام مشكلة في مادة الاجتماعيات فهو يحق عن نفسه هر أربعة أيام من أصل خمسة وقد رفض أن يراقب سلوكه بنفسه. ورفض أيضاً أن يجادل نفسه بشيء. كانه المدرسة جردود إلا أنه سحاو أن يتجلى المهام التي فوكتها إليه مدرسة حيسي والتحيزات البيئية والاستراتيجيات الوقلية. سيقدم إلى سام تعميم لمطيه ومراقبة قبل الاتصال وسياق إعادة لانتقاله وسيتم تحديد الانتقال بأكبر قدر ممكن وسيعمم سام ما توقعات الصف وسيقدم له الدعم لتحقيق المهام ومهارات يديه سيتمعه سيتم سام لمهترة على نوافعه، وسيستخدم التقلات دون وجود حوادث وسيحافظ سام على يديه وقدميه والأشياء وسيقيم باستخدام الكلمات بطريقة ملائمة لإظهار كثره بتمارس مع مدرسين أو الأقران عندما يكون في حال هادئة، المواقف والمحمرات عندما يظهر سام إحدى سلوكياته غير التأقلمية المستهدفة فإنه لن يحصل على نقاط استجابة على ورقته. وفي حال كان سلوكه مبرز، سيتم نقده من الصف وإعطائه فرصة لكي يصطب سسلوكه، وسيتبعه بلاغ والدة سام عن انحدوث السلوكية. وعندما يظهر سام إحدى سلوكياته التأقلمية المستهدفة فإنه سيحصل على نقاط على ورقة الإجابة خاصة، وقد تلتزم التقلات بشكل يومي أو أسبوعي وفقاً للمحمرات المختارة التي يتم تطويرها بينه وبين مدرسه. وفي حال كان لدى سام 15 يوماً دين إظهار سلوكه غير تأقلمي مستهدف فإنه سيحصل على حافز خاص (قائمة حوافز يصممها سام والمدرسين)، وإجراءات إدارة الأزمات. هي حال (أد سلوك سام عن مزجة إلحاقه الأذى بنفسه أو الآخرين فستستخدم مقرر التعديت. رة فريق لاستجابة لالزمات امشراق إجراءات التعميم والالتزام: ما إن يستقر سلوك سام في صفوف



لدمج حصصه حتى يتم الاستغناء عن تكرار الحلق في جميع الأوساط، سرية.

يشرح سام خلال الأسبوع الأول من المدرسة في الانتقال إلى المدرسة لتوسعة في جميع صفوفه باستثناء مادة الاجتماعيات حيث إن لديه مشكلات في صفه مع مسئّل الانفاق وتتبع لاتجاهات وإتمام عمله في حال صلت معه المدرسة جيني أن يذكر ما تطلبه منه، فعادة ما يمثل سام لتوجيهاتها، إلا أن المدرسة جيتروود لم تطور علاقتها مع بالطلاب سام حيث، نها لم تطلع على برنامج التدخل السلوكي خاصة، ولا تعتقد أنه قد يحظى بعضه تكب مختلفة حد عن بقية الطلبة، تسمى جيني إلى التحدث مع جيتروود بعد المدرسة يوم الجمعة لمناقشة كيف ستصرف إن للتأكد من نجاح سام في مادة الاجتماعيات.

أنشطة المناقشة ؟

1. سر أن المدرسة جيتروود تعارض مشقة تنفيذ خطة التدخل السلوكي خاصة بأصا سام التي وضعها المدرسة الأساسية. كيف ستصرف لو كنت مكان جيني؟

2. سدى جيني اختيار بين جيتروود وبين آخر الصف السادس يقوم به، سام عدم اجتماعات الطلبة في الصف السادس. فإذا كنت مكان جيني فهل ستعمل مع جيتروود تنفيذ خطة التدخل السلوكي الخاصة بالطلاب سام أو هل ستقل سام إلى صف آخر؟ قدم أساماً منطقياً لإجابتك.

3. إن المدرسة جيتروود هي من أتباع "المدرسة الفعّلة" في تدريس الطلبة لمعوقين، وهي تشير أنه يجب تقديم الخدمات لهؤلاء الطلبة في صف آخر وليس في صفه، هي تعتبر أن مدرس لطلبة ذوي حاجات خاصة، كيف ستتخذ على الجدول القائم حول ممارسات الدمج؟

4. باطلاعك على تاريخ هذه الحالة، هل كان من اللازم تلك مراجعة بعض خطة لتدخل السلوكي الخاصة بالطلاب سام. هل تعتقد أنه يجب تعديل الخطة لتلائم وضع صف المدرسة جيتروود؟ لماذا وإذا لا؟

5. يتضمن قانون تعليم الأخرى المعوقين 2004 خطتها للتدخل السلوكي سردي منظمة سدين لديهم صلاحيات إحصائية أو سلوكية، ولا يد أن تتضمن هذه الخطط برنامج معالجة

كل من عسوكين كيميائي واللا كيميائي فهل تعتقد أن الحملة :البدء للطلاب سأم تأتي به حادثة
مجموعة معايير الرقابة هي القانون؟ لماذا أو لماذا لا؟

٤. الحالة

الإجراءات الطبية: قضية مسؤولية

Mediac Procedures: A Liability Issue

تعمل دون كادتر مدرسة لنصف الثاني في مدرسة بايلينغ بروك الأساسية وهي مسئلة الخامسة في ميدان لتدريس وفي سننها الأولى في مجال تدريس الطلبة لمعوقين بأساليب م نموذج الدمج وتم مدرسة بايلينغ بروك صغيرة من حيث عدد طلبة حيث يبلغ عدد منبتها 340 طالباً ومتوسطة من حيث حجم مديرية اتربية. والمدرسة صغيرة إلى درجة أنها لا تفسع مدرسة حيث لا تكتم إدارة المدرسة بوجود مدرسة مسجلة قد يحتاج طلبة مدرسه إلى خدماتها ولا يعجب هذا الأمر الأبناء إلا أنه لا يوجد حيل أمام هذه المسؤولية كما أن العرف الصقة تحتاج إلى حجرات طبية.

تعمل لور برجونسون مدرسة تربية خاصة تفتي مدرسين الطلبة الذين يتلقون حد مدب شماسه في النصف الأول والثاني وتعمل أيضاً مع مجموعة طلبة في النصف الثالث في عرفة عصا ل ساعتين يومياً. وهذه هي العدة الثالثة للمدرسة لوران في مسئلة تدريس مدرسة بايلينغ بروك الأساسية وهي معتمدة لتدريس الطلبة الذين لديهم صعوبات تسم من المرحلة التمهيدي وحتى الثانوية وهي تمكر بالعودة إلى الدراسة للحصول على درجة الماجستير في الإعاقات الشدية

تدرس لورال النصف الخاص بالمدرسة دوناً لتسعين نقيمة يومياً. وأثناء هذا الوقت تكمل (دوب) ساعة من أصل ساعتين في قون اللغة وأبدأ بإعطاء درس الرياضيات ويبدأ هي في نصف. تعمل لورال في مجموعة صغيرة مع طلبة مؤهلين للحصول على خدمات لتربية الخاصة وطلبة آخرين أفلاء ممن لديهم ضعف في الدهاج العام. ولقوم لورال لور ودونا بالتدريس المشترك لدرس الرياضيات في بعض الأحيان إلا أن دوناً عادة ما تكون كمدرسة رئيسة حيث تساعد لوران. وليس هذا الحال بالمتناز إلى أنها تتدرب من مرشد.

تحتاج طالبة لديها صعوبة تعلم تسمى شونيشا براون إلى رعاية كبيرة في نصف الخطأسي. هي طلبة بسيطة تتنذب في بعض الأحيان لتوجيه لكي تساعد على مستويها وتعمل بشون مع الآخرين وتكون هادئة خلال الدرس. ولتتمتع طالبة شونيشا بكونها محض مهم وبأنها ما توب عن المدرسة.

لاحظ حوران في أحد الأيام خلال درس هتون اللغة أن تونيشا هادئة على غير عادتها، فهي مجموعة القراءة لا تقوم تونيشا بقراءة الكلمات عندما يقرأ الآخرون في تحريك ساقيها ضاربة بذلك لور بشكل متكرر من أسفل الطاولة حيث تجلسان. تسأل لور تونيشا، "هل أنت خائفة؟ أنت على ما يرام يا عوبيزتي؟" ولا تحب تونيشا تقرب لور من دون هي الوقت الذي يحصل درس القراءة ودرس الرياضيات. وتخبرها بأنها تعتقد أن تونيشا مريضة وبأنها ستأخذها إلى المكتب الواقع في الجهة الأمامية للمدرسة حيث يمكن أن تفهم إحدى أسكرتيرات درجة حرارتها.

تخبر لور تونيشا بأنها تريد أن تفسخ عنها إتي المكتب ونفها بصبر. لأن لوران قالت عنها شهاب تونيشا مهددة إلى المكتب مع لوران حيث تصطحبها إحدى أسكرتيرات إلى غرفة وتتعهد الإحراجات اللازمة لقياس درجة حرارة تونيشا وبعد قياس درجة حرارة متألبة يظهر ميزان الحرارة بأن درجة حرارتها طبيعية حيث تعبر لوران لاسكرتيرة أن تونيشا لا تتصرف على طبيعتها وأنها قلقة إن كانت على خير ما يرام. وتقرب من تونيشا مرة تونيشا، تقوم السيدة براون بالاتصال والدول أنها لاحظت أن تونيشا لا تتصرف على طبيعتها. وأنها مستعدة مع الطيبة لكي تروى إذا كان بإمكانها الحصول على موعد وأن تكون في العيادة في غضون ساعة لكي تفلها من المدرسة.

تعب تونيشا من المدرسة لمدة يومين، وهي ظاهرة يوم الجمعة، تهدت لسيده براون مدرسه وتتحدث مع إحدى الأسكرتيرات وهي جانيوس مارشانت، يخبرها بأن الطيبة شخصت تونيشا وأن الفتاة تعاني من مرض السكري. عندما أخذت السيدة براون تونيشا في يوم الأربعاء إلى الطيبة كانت نسبة السكر مرتفعة في دمها وقد حثلته الطيبة بدرجة أنسولين. ويجب أن يتم فحص نسبة السكر في دم تونيشا قبل وبعد كل وجبة طعام وفي أي وقت تتصرف فيه بشكل سيئ. تحتاج تونيشا إلى مراقبة نسبة السكر في دمها في المدرسة وأن تحثن بزيار الأنسولين في المدرسة. تدرك السيدة براون أن تونيشا تحتاج إلى الحصول على المساعدة لإتيها هذا النظام وأنها دائماً ما لا تكون متعاونة في إتيها. ستكون تونيشا مستعدة للعودة إلى المدرسة في يوم الاثنين، وستقوم السيدة براون بإقالتها إلى المدرسة وحضور جميع المقابر الطبية واتخاذ تعليمات الطيبة.

وبعد تلقي إمكانية تطوير حابيس مديرة المدرسة عن معادلتها مع السيدة براون وتترك ملاحظت على جهاز البصير الإلكتروني الخاص بديونا ولوران لكي تقرأها عند المدرسة.

وتتضمن خدمات مع رئيسة التمريض الخاصة بمقاطعة المدرسة وتطلعها على حوقف وتقول رئيسة التمريض أنها مشغولة لإحضار ممرضة إلى المدرسة في صباح يوم الاثنين لكي تقابل مديرة المدرسة والمدرسات والأمناء وأولياء الأمور.

وفي صباح يوم الاثنين وفي وصول توبيشا والسيدة برون، يفند اجتماع المناقشة المسألة، وتقدم الممرضة بكونها جيوفيري، معلومات للمجموعة فهما يتعلق بمرض لسكري وكيفية تقديم الرعاية للمصابين به. ويخبر الممرضة المجموعة أنها ستعمل في المدرسة هذا الأسبوع وذلك لمساعدتهم على تقديم رعاية عاجلة لتوبيشا ولكنهم سيعملون لوحدهم بعد انقضاء الأسبوع إن المدرسة والأهليات من سمعات بهذه المسألة حيث إن الأهليات ليسن مسربات معيدين ولا يريدن تحمل مسؤولية تقديم الرعاية الطبية لتوبيشا. ولا تمكن كل من دوت ولور ر. انصهر، ر. في غرفتهما (مثل ثلاثة معلقة، معبحة معصومة علاج الطبي، لتقديم الرعاية فيها. ويشرح الطاقم الإداري في المدرسة أن المسألة تشكل عبئاً صاعداً وهم في ذلك متعبون في ماذا سيكون ملغومهم القانوني.

١. الأسئلة المتوقعة

1. قد انصهر الحائفة مع توبيشا، كانت أمينات المدرسة تصوف الفواء التي يؤخذ عبر دعم نصيبه هو تعتقد أن هذا السلوك كان مناسباً وما الامعاء التي نتجت من - بعد؟
2. ينص القانون على أن الطلبة الموقوفين لا بد أن يتلقوا عناية طبية ملائمة وعلاجاً في المدرسة بحيث يكونوا قادرين على الحضور على التعليم في البيئة الأقل تقييداً. هل تعلم أن علاج لسكري يتدرج أسفل نطاق هذا القانون؟ ماذا أو لماذا لا؟
3. هل تعتقد أن المقاطعة المتوقعة لديها السلطة لتحكم بالمسؤولية على أهليات المدرسة لقب من نسبة أنسكر في الدم وحسن الطلبة بحسن الأمن؟ ماذا أو لماذا لا؟
4. في هذه المسألة، من تعتقد أن لديه السلطة العليا لإحداث تغيير، ولماذا، ذلك يرتبط؟
5. إذا كانت مكان مديرة المدرسة، مما الخطوات التي كنت ستتخذها لتسريع هذا الموقف؟

الحالة 5

هل لدى الأم دالة؟

Does Mom Have a Case?

تشهد فينهنغ ولد يبلغ عشرة أعوام وهو في الصف الرابع يحصل تشدد على تسمية خاص من خلال برء مع للمعوقين لثوباً (مهارات التعبير والتفني هي اللغة) في مدرسته. وكان تشدد قد أعاد الصف الثالث نظراً المسألة لاعتة تتعلق بالقراءة (تحليل الرموز) واستيعاب القراءة. ولسوء التحفظ على تشدد لا يزال يكافح في ميدان القراءة ولا يحرز تقدماً جيداً في الصف الرابع.

تدعى مدرسة تشك في الصف الرابع فيكي سانياغو وقد ظلت هيكي تدرس نصف أربع مئة تش عشرة سنة وعملت أيضاً كمدرسة صف دمج على نحو متنوع لمدة خمس سنوات و حلت هيكي بالتدريس باستخدام طريقة تيج ولا تمنع وجود صلبة معوية في

معرفتي بياني اختصاصية تتقو ولغة وهي من يقدم العلاج الطائفة تشك. وبمصل
بص. ر. ع. علاج بعوي باستخدام طريقة الموارد نظرا السوولة استعدا منها مع لطة هي
بئة هدة تعد مما شئت الذهي وتدرس تشك مرتين أسبوعيا هي صعب لتقدم علاج
هوي ع. يد عري 45 دقيقة. وتتقي ايفان وفيري كل فصل من أجل منعطة الحمو التي هي
للمح والحصو على التلويك التي تتلاق هي تقدم تشك هي صعب الدراسة لعدة

تعمل مونيكا - ابنتي مدرسة تربية خاصة وهي تدرس باسم استخدام الدسج لطفلة هيكلي وهي ليست شديدة الانترام بالقوانين فهي تعمل مع أي طالب يحتاج إلى مساعدة إضافية وأحياناً ما تدرس طلبة صنف التثريفة العامة لتقدم لهم المزيد من المساعدة أثناء وقت حصص التربية الخاصة

تلتقي فيكي ويقين ومونيكا خلال يوم العمل الأول لتعلمين من السنة الدراسية لمناقشة
على نحو غير رسمي تقدم حلقة فيكي خلال المرحلة الأولى من السنة، وتشترك كل من فيكي
ومونيكا مع ايس المخاوف حيال تقدم تشك في الصف الرابع فهو يربح هي معظم مواد
يبدو وأنه يحتاج إلى دعم أكاديمي أكثر من الصمم الذي تقدمانه له كل من فيكي ومونيكا في

صعب دمج. تعتبر ايميلن المجموعة أن تشكك يستمر في إحراج تقدم مردي في معاق مهات
النمعة لتعبيرية والحمسية إلا أنها بدلت تقبّال إذا ما كانت لديه صعوبة نفسه تعيق أو
المر مسي. توثق لمعدات كداحلات التي قدمن بإجراحا لعاية هذه النمعة من أجل مر جمعتها
هي لا جتماع حيث مستقوم ايميلن بتحصير ورقة المشاركة ودعوة اختصاصية. تنطق واللغة هي
المدرسة لحضور الاجتماع.

تعملي. يضمن في اليوم الآتي نسخة من نموذج المشاركة للطالب تشكك فيها. يتعلّق بجمعه
(مجدول للحضور لأبويهم). وتعتبر تشكك أنها تود التحدث مع أمه حول أدائه في المدرسة
وأن ترى إذا ما استطاعها الإذن لإجراء اختبار لتحديد ما إذا كان تشكك مؤهل لتشتي المزيد
من المساعدة في المدرسة. ونؤكد ايفلن لتشكك أنه ليس هي مشكلة وتعرض عليه جائزة هي
حبل أعم. النموذج مرفوعا من أمه. تعاليل ايميلن في اليوم الآتي تشكك لإجراؤ نموذج المعوي
ومسألة إذا ما كان قد وقع النموذج ويقول تشكك "أعطيت النموذج لأبوي وسأفعلهم لم يعيد
ني قضا" حيث تقول ايميلن "حسنا، لا صبر، سأعطيك نموذجا آخر ولكن أرحوك حرص
على أن تطلع وتذكر عليه وأن توقعه وبعد ذلك أريدك أن تعيده إلي. التمشأ" ويوافق تشكك
سواء سذهب ايميلن في اليوم الآتي إلى صف تشكك لتري إذا ما كان قد وقع ورقة مشاركة
لا أمه لم يوقعها حيث تقرر ايميلن التحدث مع والدته وتراك رسالة لها.

وفي يوم الاجتماع المرتقب، تعيق والدته تشكك. ونظرا لوجود ثلاث محذولات موافقة
لا اتصال بولية الأمر. هناك فريق التربية الأقل تفهيدا يجمع من دونها. ويوافق امريك على
أن هناك ما يبرر إرادة التقييم ويرسلون ملاحظات إلى بيت تشكك حول الاجتماع وموعدة
على نموذج إعادة التقييم. وعندما لا يرجع النموذج بعد أيام عدة، يرسلون نسخة ثانية إلى
بريد. المشرع لهم توقعها. وبعد ذلك توقع والدته تشكك النموذج وتعيد إلى المدرسة مع تشكك
وبعد تلقي الموافقة، تعتبر ايميلن اختصاصية النطق واللغة في المدرسة تشكك. ولتم كتابة
للتقرير ويتم تحديد اجتماع من أجل مراجعة نتائج إعادة التقييم ويتم إرسال "تعديد من
ملاحظات مجددا إلى البيت لوالدة تشكك فيما يتعلق بالاجتماع حيث لا تعد ملاحظات
أبدا.

لقد أجري اجتماع إعادة التقييم دون حضور والدته تشكك وقد حدد في الاجتماع أن تشكك
مؤهل سردي معصيات التعلم وأنه مؤهل أيضا لبرنامج تقوية "أمة وأن صعوبات تنقسم لديه
حدثت عن أنها مصدته انركسة. ويتم إعداد حملة مربية فردية وبمس الإنهاء من تعبير في

معدود جديد، التربوي كما يتم إرسال ملاحظات موثقة عن الاجتماع إلى البيت لوالدة بنت، ولمضى ثلاثة تشكك عشرة أيام للرد على تغيير البديل التربوي، وهي حال لم تنتهي الدراسة أي رد، سيتم جرء البديل التربوي تلقائيا حيث إن والد تشكك لا ترد إطلاقا على مسألة البديل التربوي.

وفي برينغ، تلقى فيكي اتصالا هاتفا من والد تشكك حيث تكون ثلاثة منزعة من الموقف من تدريس تشكك في صف التربية، لمدة خاصته، الذي يقدم مساعدة في الفرء حيث إن أحس، لم يظفها على الأمر، وتطلب معرفة ما الذي يجري وتطلعها فيكي على ما حدث في السابق هي السنة الدراسية وأن المريق حاول مرار وتكرار، الاتصال به، حيث تحذر فيكي من ثلاثة أن تشكك، يولي بلاء حسنا في الوقت الحاضر في جميع نواحي تشكك، دعمه لإصبعه في الألب، ولدة تشكك تكون لازالت مستاءة حول إحداث التغيير دون أحد من منها ونهتد أنها ستحدث مع المدير والحاكم.

السئلة المناقشة؟

1. بناء على ما نراه حول قانون التربية الخاصة، هل من المناسب لموسك أن تدب نقطة من صفوفهم الخاصة لتزودهم بالدعم الدراسي الإضافي؟ لماذا لا؟
2. بدلة: أيعلى ثلاث محاولات للاتصال ودعوة وائلة تشكك لاجتماع، سوفه على عدم اعميم، فهي كب يجب إعادة جدولة الاجتماع عندما لم تحضر أك؟
3. بعد جماع إعادة التقييم تم تلقي موافقة موقفة على إعادة اعميم من ويلة الأمر، هل كب مريق محولا لإجراء إعادة التقييم عند هذه النقطة؟ لماذا أو لما لا؟
4. عندما جتمع فريق الخطة التربوية الفردية المناقشة نتائج إعادة التقييم لم تكن وادة تشكك حاضرة، وأرسلت المعلومات إلى بيتها مع مهلة لمدة عشرة أيام لموافقة على البديل التربوي، هل كب على المريق تغيير البديل التربوي دون الحصول على دن مباشر من الأم؟ لماذا أو لماذا لا؟
5. ولدة تشكك عاصبة جدا من تغيير البديل التربوي الخاص بابنتها، هل تعتقد أن سبها أي ملاذ قانوني؟ لماذا أو لماذا لا؟

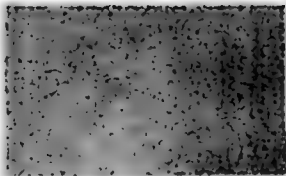


الفصل الرابع

التعليم في صف الدمج

Teaching in the Inclusive
Classroom

© 2013 Pearson Education, Inc. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage or retrieval system, without prior written permission from Pearson Education, Inc.





التعليم في صف الدمج Teaching in the Inclusive Classroom

الدمج والتعاون Inclusion and Collaboration

التعليم ضمن صف الدمج يمكن أن يمثل تحدياً ليس فقط للمعلمين، بل أيضاً للمعلمين. فقبل أن نقف على التعاون والتعليم التكاملي، ونناقش النماذج المستخدمة في صف الدمج، لا بد أولاً أن نعرف ما هو المقصود بالدمج.

كلمة دمج تحمل معاني مختلفة من قبل أداس مختلفين، وإن التعريف الشائع لكلمة دمج تعني تعليم الطلبة الموهوبين ضمن بيئة التعليم العام وتحت إشراف كل من معلم الصف لعادي ومعلم التربية الخاصة (Friend & Bursuck, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2007). بعض الآخر (Giangreco, 1997; Giangreco, Baumgart & Doyle, 1995) قدّم تعديلاً لمصطلح الدمج Inclusion واعتبر أن التعريف قد يتكون من ثلاثة أجزاء:

1. أن الطلبة مرحب بهم ليتعلموا في صفوف التعليم العام وهي مدارس عربية من مكان سكنهم.
2. يتعلم الطلبة في صفوف حيث يكون عدد الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين متناسب مع المجتمع المحلي.
3. تعليم طلبة الموهوبين مع أقرانهم غير الموهوبين من المجموعة العمرية نفسها.
4. أن المعلمة بمختلف خصائصهم وقدراتهم وشاركون في خبرات تعلمية مشتركة مع تلاميذ على نتائج التعلم المتدني. بالتالي، ووجود الدعم والتعديلات الضرورية.
5. أن خبرات التعلم المشتركة تحدث في بيئات تنش فيها الأشخاص غير الموهوبين نسبة الأكبر (مثال: نصف العام، مواقع العمل المجتمعية).
6. أن خبرات التعلم مستمرة لجميع مستويات الحياة لكل شخص فهم يحاول الوصول إلى مستوى من التوازن بين المتطلبات الأكاديمية والثقافية والمهنية والاجتماعية والشخصية في المدرسة.
7. أن التعلم في بيئة الدمج يكون موحداً عندما تحدث كل خاصية من خصائص

السياسة المذكور بشكل مستمر ويومي (Giangureco, 1997 p.194).

يستخدم مصطلح "مكونات مختلفة" لتعريف مفهوم الدمج، فإننا نعرف الدمج Inclusion في هذا الكتاب لتشير إلى تعليم الطلاب "معتوق مع أقرانه عبر المعلمين بحيث يكون مشاركاً فعالاً في عملية التعلم". بالإضافة إلى ذلك فإن صفة الدمج يتكون على الأقل من وجود معلم لصف العادي ومعلم التربية الخاصة، حيث يعملان مع بعضهما البعض في تعليم الطلبة جميعهم في الصف.

إن المكونات الرئيسة للتعليم هي صفت الدمج التي سيتم مناقشتها تتضمن لتعاون الاحترافي في التخطيط التعاوني والتعليم التعاوني. نماذج التعليم التعاوني، مراقبة وتقييم الدمج. (المصادر: Friend & Bursuck, 2009; Giangureco, Baumgart & Doyle, 1995)

• التعاون الاحترافي Professional Collaboration

هناك من المكونات الأساسية للتعليم هي صفة الدمج هو التعاون الاحترافي ويتضمن تعاون أن يعمل شأن من أجل تحقيق هدف مشترك ويمكن أن يتضمن التعاون بين مختلف المعلمين الاحصائيين وأولياء الأمور في حالة التعليم التعاوني فإن التعاون يتضمن العمل مع بعضهم البعض من أجل تعليم الطلبة المعتوقين في الصف العادي. إن التعاون بين معلم ومعلم آخر هو واحد من أكثر أنواع التعاون شيوعاً في المدارس في مجال لتربية خاصة على أكثر أنواع التعاون شيوعاً هو تعاون معلم التربية الخاصة مع معلم الصف العادي. هناك مثالان عادة ما يتعاونان في تعليم جميع المواد الدراسية لصفه (مثال - لرياضيات، لغة، الاجتماعيات، التاريخ) من أجل تعليم الطلبة المعتوقين وغير المعتوقين على أي حال، فإن التعاون في الصفوف الأساسية يمكن أن يحدث خلال اليوم الدراسي بأكمله وفي كل مادة من المواد الدراسية.

ولا يتضمن التعاون فقط تعاون معلمين اثنين مع بعضهما البعض، فهو يتضمن أيضاً التعلم في كيفية لتعاون. فهو يتضمن تعلم مهارات محددة هي كيفية التعاون والتقييم التعاوني وتخطيط التعاوني بطريقة فعالة. كلما أصبح المعلمون يشعرون بالارتياح أكثر في العمل مع بعضهم البعض وفي تعلم طلبة بمختلف القدرات فإنهم يصبحون معلمين أكثر كفاءة. بالإضافة إلى ذلك، فمن خلال المديرة وتطوير مهارات التعاون يمكن للمعلمين

معمول في مواجهة التحديات عند تعليم طلبة لديهم مهارات وقدرات مختلفة

نُ مورسينك وثورماس وكوري (Morsink, Thomas, and Correa, 1991) هم مؤيدون لعمل التعاوني على أنه "جهود مشتركة في التخطيط والتفكير وتنظيم البرنامج الدراسي لمطالب معين (ص 6)

وبشكل مختلف قليلاً يعرف كل من فريد وكوك (Friend and Cook, 1992) العمل التعاوني على أنه "نمط من التفاعل" (ص 5) يستخدم من قبل الاختصاصيين أسهل يعمرون مع بعضهم البعض، بناءً على ذلك، فإن العمل التعاوني يتضمن "نمط يجاربه الاختصاصيون من أجل تحقيق هدف مشترك" (Friend & Bursuck, 2009, p. 79) هؤلاء المؤلفين يشيرون إلى أنه فقط العمل التعاوني الذي هو نفس التشابك لا يعني بالضرورة أن العمل التعاوني يحدث بينهم لذلك فإن التعاون من وجهة نظرهم هو "نمط من التفاعل يحدث في مختلف نشاطات، في هذا الكتاب، فإننا نعرف العمل التعاوني على أنه ما يلي: "من ضمن معنيين شديدين على الأقل من أجل التخطيط، وتعليم طلبة معينين وغير معينين في بيئة دمج

1. العمل التعاوني هو مكون رئيس في مفهوم الدمج إن الذي يجعل برنامج الدمج صحيح هم المعلمون والمطورون شراكة تعاونية فيما بينهم الزائحات فعالة من مصدر لا حتم هي سهم)، يحدث إلى جهودهم تقبل من حقيقة أن كل الطلبة في الصف لديهم مستوى من لشراكة التعاونية. ففي دراسة للمركز الوطني للدمج (The National Center on Educational and Restructuring and Inclusion NCEI) وجد أن المعلمين الذين يقومون بالتعليم التعاوني يحصلون على نتائج إيجابية عديدة الطلبة المعوقين وغير المعوقين (NCEI, 1995) ، فقد وجد نتائج إيجابية في التواصل الأكاديمية، الاجتماعية وبنسبوية على نسبة المعوقين الذين يشتركوا في برامج الدمج. بالإضافة إلى ذلك، فإن نتائج دراسة أشارت إلى نتائج اجتماعية وسلوكية على الطلبة غير المعوقين وعدم وجود أية نتائج سلبية على المهارات الأكاديمية.

2. للتعاون الفعال بين المعلمين لا يتحقق بشكل مباشر وفوري، فهو يأخذ فترة زمنية طويلة حتى يحقق المعلمو التربية الخاصة والصف العادي شراكة تعاونية ناجحة، بالتحديد فإن جانيلي وجانيلي (Gately & Gately, 2001) يعتقدون أن التعاون وتعليم التعاوني يتطور من خلال ثلاثة مراحل أساسية.

أولاً: في المرحلة الأولى من التعاون يوسف بأنه تعاون حذر بين المعلمين بحيث يسعى كل طرف إلى فهم اللغة التعليمية وغير اللفظية للطرف الآخر، فقد يشعر بعض معلمي الصفوف الحديثة بأى هناك تدخل في تعليمهم من قبل معلمي التربية الخاصة من جهة أخرى، قد يشعر معلمو التربية الخاصة أنه تم استبعادهم من العمل داخل الصف العادي إذ لم يوجد أهداف مشتركة في العمل بين كل من المعلمين (التربية الخاصة والصف العادي)، فانهم لن يستطيعوا الانتقال إلى المرحلة الثانية من مراحل التعاون.

المرحلة الثانية: مرحلة التوسيع أو: لحلول الوسط، فإن كلا المعلمين سيتوصل بطريقة أكثر فعالية وبتنسيق مع الطرف الآخر، كما أشار إلى ذلك جاتلي وجاتلي (Gately and Gately) فإن كلا المعلمين يتطورون من حيث من الأحاد والقطاء كلما تقدموا في بناء شراكة وتدور حقيقي بينهما، كلما بدأ معلم التربية الخاصة بالحصول على دور محوري وريثي في تعاون و مشاركة والتعليم داخل الصف، كان لا بد من معلمي التربية الخاصة أن يتدولوا من بعض الأمور بالتفصيل، هي المرحلة الأخيرة والثالثة، المرحلة التعاونية Collaborative Stage فإن المعلمين يتوصلوا بفعاية وبتفاح مع بعضهما البعض.

فالمعلم في تلك المرحلة لديهم درجة واسعة من الارتياح في العلاقة لهية ويعملون مع بعضهم معاً في تعليم كل الطلبة في الصف، كما هو الحال مع معظم المعلمين للتدريس في خبره، هذين الملاحظين لهم يجعلوا صعوبة هي معرفة من هو معلم التربية الخاصة ومن هو معلم للصف العادي (بسبب الدرجة العالية من التعاون والتشركه هي بينهم صفه انصف)

يوضح فريد ورملاو (Friend & Cook, 1992; Friend & Bursuck, 2009) عدة أمثلة لخصائص أساسية من أجل بناء تعاون فعال تتضمن ما يأتي.

- التعاون هو عملية طوعية.
- التعاون مبني على أساس الاحترام الثقة ودعم الأشخاص الآخرين.
- التعاون يتضمن أهدافاً مشتركة ومسؤولية مشتركة هي تحقيق النتائج.
- التعاون يشجع على المساهمة المتساوية ومشاركة المصادر التعليمية

أولاً: من المفترض أن تكون عملية طوعية حيث إن كلا المعلمين لديهم الرغبة للمشاركة في



تعتبر، أن التعاون المتوازي يمثل الرعية عن كلا المعلمين في العمل مع بعضهم البعض

شأنها من التعاون الحقيقي بين الأشخاص عني على أساس الاحترام و نعمة شديدة بين المتفرقين من تلك العلاقات مبنية على أساس التكافؤ وتقدير إنجازات وفكرات الآخرين. وإن تلك العلاقات ليست مبنية على القوة والهيمنة على العملية التربوية، ولكن هي من التعامل مع الأشخاص الآخرين باحترام وتقدير آراء الآخرين بشكل متساوي من خلال التعاون والتشراكة. فإن المعلمين سوف يدعمون بعضهم بعضاً. وفي الوقت نفسه سيمهون من هنالك وقد يكون فيها اختلافاً في وجهات النظر نحو مواضيع متعددة، بالرغم من عدم التوافق في وجهات نظر، فإن على المعلمين أن يهتموا بعضهم بعضاً

شأنها هي يتعمق بالاحترام المتبادل فإن التعاون أعمال سطحي أهدافاً مشتركة ومتوقع تحقيقها حيث يعمل ويعنون كل معلم مع المعلم الآخر هي إنجاز تلك الأهداف المشتركة بالاصطفاء إلى ذلك، فإن التعاون يتطلب وجود مسؤوليات مشتركة نحو تقيام الطلبة بحسب بعض المتطلبات عادة، فإن المعلمين التعاونيين يتوزعون فيما يتعلق بمعارفهم والتعاون فيما بينهم وسبب سببواهم إيجابية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المشتركة ومساعدة الطلبة في تحقيق أهدافهم التعليمية.

وأيضا من التعاون يتضمن المشاركة في اتخاذ القرارات لأن كل معلم يشارك في عملية متساوية مع الآخرين. فإن كل معلم يحترم وجهات نظر الآخرين أثناء المناقشة والتجارب وتقدير وجهات النظر المختلفة. مثل كل المعلمين التعاونيين بشكل جيد فاهم بتحديد قرارات مشتركة في كل من التعليمات المعطاة للطلبة في الصف، وحيات لطلبة الضبط الصففي، وبماهي أخرى في صف الدمج.

خامساً من التعاون يتضمن المساهمات المتساوية والصادر المشتركة، شياً بالحدود نظر من المشتركة، فإن المعلمين التعاونيين يشجعون ويتوقعون مساهمات متساوية من بعضهم البعض.

كل وجهة نظر يتم الاستماع إليها بشكل جدي وكل وجهة نظر محترمة من قبل المعلمين المتعاونين. بالإضافة إلى احترام وتقدير مساهمات بعضهم البعض فإن المعلمين مستعدين ولديهم رغبة في مشاركة مصادر بعضهم البعض. نحن دائماً نستخدمهم بمصطلح "معمول برح" هي المدارس، فغالباً تتجه "نخصص دراسية، تساعد هؤلاء المعلمين

كثير من المعلمين يعتقدون أنهم من صنف إلى آخر، عادة ما يكون حقائهم مباشرة، والادوات والوسائل التعليمية التي سوف تستخدم في ذلك اليوم لتعليم الطلبة في صفوف مختلفة - حتى المدرسة، مثل شخص الذي ليس لديه بلد يقيم فيه، فإن هذا المعلم المتعاون كأه من غير عرقه به في المدرسة. بالرغم من ذلك فإن معلم الصف العادي يركز على التعلم الخاصة بكتب أو بمساحة كاهيه ليكون قادراً على المعلم ووضوح أدائه التعليمية، وكأن للصف العادي يصبح بمثابة نهج الثاني للمعلم التربية الخاصة.

مهارات التعليم التعاوني والتخطيط التعاوني Co-Teaching and Co-Planning Skills

المهمة الرئيسية للمعلم الذي يعمل مع معلمين مع بعضهم البعض بشكل فعال، فهم يجب أن يحرصوا على مهارات تساعد في بشكل واضح في التواصل مع شركائهم ومع بعضهم البعض في الصف، عادة فإن المعلمين يتفقون ورشات عمل قبل أو أثناء العمل كمعلمين معاً، ويجب أن يكون لديهم فهم جيد للاحتياجات للعمل مع المعلمين الآخرين.

بعض مهارات أساسية مهمة للتعاون الفعال تتضمن ما يأتي: مهارات التفاعل، مهارات حل المشكلات.

1 مهارات التفاعل Interaction Skills

تتميز هنري وبورسوك (Friend and Bursuck, 2009) مهارات التفاعل على مكونين هما "مهارات التفاعل وحاولات إنشاء تفاعل فعال مع الآخرين" (ص 83) المكون الأول مهارات التفاعل، يتضمن مهارات الاستماع النشط، وإدراك مهارات التواصل النشط وغير النشط. في تعاون فعال يتضمن الاستماع النشط ومهارات التواصل الفعال (Friend and Cook, 2000) أن كلارك (Clark, 1996) طور نموذجاً تعاونياً حيث أن مهارات التفاعل هي مهارات أساسية يستخدمها الأشخاص بطريقته متداخلة وليس منفصلة عن بعضها البعض، فمثلاً، الاستماع النشط يتضمن استعراض الشخص في الحوار والمناقشة، فالتفاعل يحاول أن يفهم ما الذي يقوله المتحدث ويصوغ ما الذي قاله المتحدث سواء سمع المعلم وصف شيء مشكلات، تقنية أو كيف كان يوجههم، فإن الاستماع الفعال مهارة حاسمة

للمعلمين الذين يعملون مع معلمين آخرين عادة ما يستخدمون تلميحات غير لفظية

(مفسر لوجهه، لغة الجسم) بالإضافة إلى مهارات التواصل اللفظي لتطوير وتشكيل تصورات عدد التواصل مع الآخرين.

يرود المستمعون المتحدث بتعددية راجعة غير لفظية وبإقبال هذه التعددية لدرجة يستخدمها المتحدث بتعديل الحوار (Mansour & Trees, 2002)، بالتمسك قوياً مع المتحدث، المستمع مادة ما يصحح مشاركاً في زوايا إجابته من خلال تعابير لوجهه غير لفظية (مثل: إيماءات الاستهجان) أو من خلال الكلام اللفظي (مثل: إمداد بالكلمات، سطر مكملة الحديث كقول "أه") (Bavas, Coutes & Johnson, 2002).

آخرين ذكروا علاقة بين التواصل اللفظي وغير اللفظي، ما مقداره 93% من توصفنا بأي من تعابير الوجه والتعبكات الصوتية. عدد كبير منها ليس لفظياً بطبيعته (مثل: لحضن، الانحناء، أو إيماء الرأس) (Miller, 2005) وأكثر من نصفه يكون هدوءاً أو قسوة يكون المتحدث فيها متوتراً كثيراً ومحدجاً من التعديل لفظياً بسبب ما قد يظنه أو يشعر به المستمعون. لذا، على المستمع الاعتماد على التلميحات غير اللفظية لتعقب ما به لمرء الحقيقة.

المكون الثاني في تعليم مهارات التواصل هو الاستخدام الفعال لمهارات التواصل اللفظي. عدد الاستماع للآخرين أثناء تحدثهم أو عند التواصل مع الآخرين، فإنه من المهم أن تكون دقيقاً في فهم كلامهم ومشاكل مماثل من تكون دقيقاً في كلامك عند التواصل مع الآخرين. كمستمع فإن الاستماع إلى شخص يصعد لك موضوع معين، فإنه يجب أن تكون قادر على فهم كل من ترسانة اللفظية (الكلام) والشاعر التي تليها تلك الرسالة من المعلمين الذين يعملون مع بعضهم البعض يجب أن يكون لديهم فهم مشترك للمشكلة أو الموضوع من أجل القدرة على حل تلك المشكلة بطريقة فعالة.

2. مهارات الدعم Support Skills:

بالإضافة إلى مهارات التواصل والتواصل، فإن مهارات الدعم تلعب دور مهما في التدوين. يستخدم الأشخاص مهارات الدعم ليظهروا اندعم والاهتمام لبعضهم البعض لتقوية المراسلة والتعامل الاجتماعي. ناكيندوفيل (Knackendoffel, 2005) قسم تلك مهارات إلى جزأين رئيسيين هما: مهارات بناء المساواة وتقدير عدلي الآخرين، ومهارات بناء حصون. الأشخاص المتعاونين يستخدمون مهارات بناء المساواة ليظهروا شرح حكيم أنه

مكتفي مع الآخرين ويتبنون ممرهته ومهاراته.

بعض عبارات التي تشير إلى ذلك مثل "أنا حقيقة استمتع بالعمل معك لأن لديك اهتمام واهتمام نحو تعليم كل الطلبة أو بدلا من أن أحبط نوجدي حول مضمون الدرس المراد تعلمه، فإني أقدر خبرتك في التخطيط سويًا للمدرس الذي تريد سوية أن تدرسه لطلبة". هذه العبارات تظهر أن المعلم المتعاون يستمتع بالعمل مع زميله المعلم و أنه يقدر خبرته التعليمية.

مع استهداف هذه العبارات فإن المعلمين المتعاونين يستعدون جسديًا وتعليميًا لتقدير الجهد ولعمل الواضح لزملائهم وأيضا للتحدث بجمال تظهر مشاعر لمتعلم في الموقف الصفية التي قد يمر بها المعلمون وإدراك التعرف إلى المشكلات والصعوبات التي تواجههم

3 - مهارات إنشاء الحلول Solution - Building Skills:

إن المعلمين المتعاونين يستخدمون هذه المهارات والعمل التعاوني من أجل إيجاد حلولهم في وجه تحديات الحلول المتقاع عليها. هذه الحلول تساعد في حل المشكلات وتكون حادثة جميع الأطراف.

تتضمن العمل التعاوني التي تساعد في بناء الحلول مثل "أنا مصرور أن أهرب من طلب" "سيف" "سيف" "سيف عرض واجه المتروكي أمامي وبذلك سأعزز سلوكه وأيضاً سيعرفني لوجه المدرسي أمامك حتى تعلمه مراجعة لأدائه على الواجب" أو "أنا أحب فكرتك جيداً يتمان، لا أكره من الطلبة حتى تساعدني على تقليل الكلام في الصف من لحظ، بها أيضاً تساعدني على أن يبقوا في المهمة المطلوبة منهم". مرة أخرى هذه تحسن التعاون سوف تفيد كل المعلمين المتعاونين وتساعدهم على الاتحاق على مجموعة من الحلول

4 - مهارات حل المشكلات Problem - Solving Skills:

إن مهارات حل المشكلات تشير مسرراً مهماً وحيوياً للمعلمين المتعاونين. إن هذه المهارات يمكن أن يتم استخدامها في حل المشكلات السلوكية والأكاديمية لطلبة أو في حل بعض القضايا الأخرى المتعلقة بأية مشكلات مع الزملاء في العمل. هناك عدد من نماذج حل المشكلات اقترحت في الأدب (Wackerdoffel, 2005; Morsink, Thomas, &)

Correa, 1991; Robinson, 2002, Santagelo, 2009). إن النموذج الذي سيتم شرحه في هذا الكتاب يتكون من عدد من العناصر التي تم أخذها من مصادر مختلفة تحدثت عن نماذج في حل المشكلات.

إن هذا النموذج يتكون من الخطوات الآتية:

- 1 - تحديد المشكلة وتعيينها.
- 2 - توليد الحلول وتحليلها.
- 3 - تطوير خطة لحل الخطوات وتطبيق الخطة.
- 4 - مراقبة التدخل وتقييم ذلك التدخل.

تحديد وتعريف المشكلة Identifying The Problem:

أي مشكلة أو قضية يجب أن تحدد وتعرف بشكل واضح. هذا يتضمن وصف تلك المشكلة بشكل مجرد، بحيث يمكن ملاحظة المشكلة وبطريقة قابلة لتقياس (Barnhill, 2005). خلال هذه عملية فإن معلومات واسعة حول السلوك أو القضية يجب أن يتم جمعها لتري إذا كان هناك أي عوامل ذات علاقة بالمشكلة أو السلوك. إذا كان المطلوب لا يأخذ ملاحظات أثناء وجوده في الصف فهل سوف يؤثر هذا على علامته؟

ما هي الامور التي يجب أن يتم إمتدادها سابقاً لمساعدة هذا الطالب في تسجيل ملاحظاته داخل الصف؟ هل هذه المهارة أو السلوك يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أم يجب تعليم مهارات وسلوكيات أخرى أكثر أهمية؟

كيف يؤدي ضعف التسجيل للملاحظات إلى التأثير سلباً على علاماته؟ هل هي مشكلة ناتجة عن ضعف في المهارة (مثال: الطالب ليس لديه مهارات في معرفة تسجيل الملاحظات) أم هي ناتجة عن ضعف في الأداء بسبب عوامل ناتجة عن ضعف في الدافعية (مثال: الطالب لديه انهماكات ولكن لا يستخدمها) إن هذه الأسئلة تساعد في التعرف فيما إذا كان تسجيل الملاحظات داخل الصف يعتبر مهارة مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار.

توليد وتحليل حلول للمشكلة Generate and Analyze Solutions

عند توليد حلول ممكنة للمشكلة فإن كل الحلول الممكنة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. إن هذا "جزء" من عملية حل المشكلة يعتبر مماثل لما يسمى بالمصف الذهني Brainstorming بحيث لا يوجد حلول مرفوضة بل كل الحلول يتم تسجيلها وأخذها بالاعتبار. عندما يتم وضع وتوليد حلول ممكنة للمشكلة، فإن المعلمين المتعاونين يجب أن يصدروا معياراً يتم وثقاً أنه قبول أو رفض لحلول. فكلما كانت الحلول أفضل، كلما كان المعلمين المتعاونين والذين يعملون مع الطلاب التي لديهم ضعف في مهارات تسجيل الملاحظات، يمكن أن يرضوا بعض الحلول أو الأفكار التي لا يمكن تطبيقها أثناء الدوام الدراسي. بعد أن يتم تحليل تلك الحلول الممكنة، سيبحث المعلمون أفضل حل (أو حلول) سيتم تطبيقها مع الطلاب.

تطوير خطة للتدخل وخطوات لتطبيق الخطة

Develop An Intervention Plan and Implementation Steps

بعد ما يتم اختيار الحلول فإن المعلمين بحاجة إلى تطوير خطة عمل. إن خطة العمل يجب أن تتضمن "حل" لتلك المشكلة، الشخص المسؤول عن كل مهمة من مهمات هذه المشكلة وقت البدء بتطبيق كل مهمة، ومتى سيتم الانتهاء من تنفيذ مهمات أو خطوات ذلك الحل.

مراقبة خطة التدخل وتقييم تلك الخطة

Monitor Intervention and Evaluation

مع البدء بتطبيق خطة عمل فإن المعلمين يجب أن يناقشوا كيفية ملاحظة كل مهمة من مهمات حل مشكلة وما المثير التي تدل على نجاح كل مهمة من خلال وضع مبرر لنجاح كل مهمة. فإن المعلمين سيناقدشون توقعاتهم والتي سوف تساعد في تحديد ما إذا كان الهدف أو الأهداف الموضوعية قد تم تحقيقها.

في وقت ما فإن المعلمين يجب أن يجمعوا ثانية المناقشة لتقديم الملاحظات على الخطة الموضوعية لكل مهمة من مهمات تلك الحملة. وإذا تم تحقيق معايير النجاح أم الحاجة إلى تغيير مبادئ تحقيق المهمة.



مهارات التخطيط المشترك: Co-Planning Skills

من مهارات التخطيط المشترك هي مهارات مهمة كأهمية مهارات التدريس المشترك، من لدروس المحصنة بشكل جيد قد لا يصعب دائماً أن الدرس الذي سيتم تدعيمه سوف ينتج ولكن بالتأكيد سوف يريد من اهتمامه أن الدرس سوف يسير بشكل جيد، خلافاً لذلك فإن عدم وجود خطة يعني الدعوة إلى حدوث كارثة لذلك فمن الضروري وجود خطة متفق عليها من المعلمين ومعلميك لها مسبقاً. ومن المهم خلال فترة التخطيط المشترك إنشاء روتين وبنية مستعداً مع خطة مكتوبة تحدد النقاط الرئيسة لتخطيط الدرس وبالتالي تحديد الوقت المطلوب لتخطيط المشترك (انظر جدول 4-1) إلى الدلائل المكتوبة يجب أن يغطي الدرس مسبقاً ونصاً يجب تحليل الدرس الجديد إلى أجزاء يمكن مناقشتها، كما يصعب من سوف يكون مسؤولاً عن كل جزء في الدرس. كل جزء في الدرس يجب أن يتم تحديده مسبقاً من تدعيمه بناءً على خبرات ومهارات المعلم وكذلك بناءً على حاجات خاصة في الدليل أو خطة الدرس بطانة إلى أن تكون معروفة بحيث يكون كل معلم يعرف مسبقاً شكل وخط سيره وعملونه في التعليم والتدريس.

في حصص مادة الرياضيات في الصفوف الإعدادية والثانوية، فإن معلم التربية الخاصة يمكن أن يكون مسؤولاً عن التهيئة في الصف، إن التهيئة داخل الصف سوف يعين على معرفة المسائل الحسابية والتي تم تعلمها مسبقاً للطلبة. إن التهيئة تؤكد أن نسبة فهم المادة السابقة قبل أن ينتقلوا إلى مادة جديدة. بعد تلك المراجعة من قبل معلم التربية الخاصة فإن معلم الصف العادي يدرس المستوى الجديد للطلبة معاً وسير معه التربية الخاصة حول التهيئة ويراقب أداءهم وأدرك من صحة حلهم للمسائل الحسابية وفهمهم للمسئوعات الجديدة. كل هذه الأمور لا بد من تخطيطها مسبقاً حتى يعرف كل معلم ما هو دوره ومسؤولياته.

من تأسيس روتين يومي يجنب المعلمين مسارة في الوقت أثناء أوقات الاجتماعات من أجل تخطيط التدعيم. إن الروتين مهم جداً وخاصة للمعلمين المتعاونين الجدد. الروتين يحتاج إلى أن كل فرد يعرف ما مسؤولياته خلال فترة التخطيط وما هي المواد والأدوات لصوبة أثناء الاجتماعات مع المعلمين الآخرين. على سبيل المثال إن الروتين الصالح أثناء التخطيط المشترك قد يتضمن ما يأتي: الاجتماع في انطلاقة نفسها كل يوم للتخطيط لدرس المقبل، تخصيص كل المواد المطلوبة والتي سوف تستخدم في الاجتماع (مثال: الكتاب، ورق، قلم،...

معهم. أوري أفلام، بعض الإعلانات، أوزان عمل الطلبة، أوزان توزيع على المعلمين) تعمل مسكوتية حرسية على تكثير المعلمين المتعاونين للحضور إلى الاجتماع. وتسمى ملاحظات خلال فترة الاجتماعات، إنتاج طريقة متعددة ومعروفة هي التخطيط للدرس (انظر إلى الجدول 4-1) وإنتهاء ضمن وقت محدد. مرة أخرى، إن هدف تأسيس الروتين هو تقليل خبرة الوقت كما يجعل الاجتماع يسير بشكل سهل لدى المعلمين إن التخطيط نوقت جزء مهم جد في التخطيط للتعليم والتي تعتبر مصدر قلق للمعلمين (D eker, 2001)

إن وضع دليل لتخطيط المشترك دليل لحظة الدرس يوضح الاتفاق بين المعلمين على محتوى الدرس وأنوار المعلمين، إن الجزء الأول، تفهم الدرس السابق، هو مراجعة لدرس السابق، إذ كان الاجتماع قد عصف في نهاية اليوم الذي كان تقييم الدرس الذي تم تعليمه في اليوم نفسه ينفذ في الاجتماع. إن هدف هذا الجزء هو معرفة ما هو جزء الدرس الذي تم تعليمه بشكل جيد وما الذي لم يتم تعليمه بشكل جيد، وما هي التعبيرات المناسبة كن تأكيد، إن تبنى قراراتك بناءً على المعلومات المستقاة من الدرس السابق. إذ لم تعلم الطلبة أي مفهوم أو مهارة جديدة، فإلى أية درجة تم يتعلموا بشكل جيد؟ هل هذا مبدئي على حسب أو ما نتج من محس فصيل أو بناءً على الأسئلة التعليمية بشكل مشابه إذ فهموا انطاسة وتمكنوا من مستوى درس أو المهارات؟ كيف صوّفنا أنهم وصلوا إلى درجة مقبولة من الإتقان؟ هل طبقة جميعهم أمعدوا مستوى الدرس أم ضلح جزء منهم؟ إن الطلبة ذوي الأداء المرتفع عاد، ويستطيعون أن يتصفوا المستوى والمهارات بالرغم من ضعف في استمر شحيد - المعلم هي تدريس تلك المهارات. كثير من هؤلاء الطلبة هم معلمين لديهم دافعية، ثقة وفهم، وإن على معلم من أنفسهم. بسبب أن المعلم يدرس متعلمين من مختلف المجموعات والمهارات تأكد أن طلبة آخرين (مثال طلبة متوسطي الأداء، ضعيفي الأداء، وطلبة ذوي صعوبات وإصابات) قد ألقوا المهارات ومحتوى الدرس. بالنسبة إلى بعض الطلبة، فإن مراجعة مادة أو حتى إعادة تعليم محتوى الدرس والمهارات يمكن أن يكون مطلوب من أجل التثديم وذا درس مهارات ودرس قادمة.

إن جزء الاختبارات الترويجية للدرس^{١١} تدكر للمعلم فيما يتعلق بالدهم المعرفي (مثال أحد ملاحظات، نخرائط المعرفة، النقاط الرئيسة للدرس، دليل للدراسة) والتي يمكن أن يستخدم لتباعد الطلبة في تسجيل الملاحظات وتذكر المحتويات الرئيسة، صدرات وهو جد أيضاً شجع المعلمين إلى التعرف إلى أفضل طرق التدريس وأكثرها فعالية



(مثل اتصيص، عبارتي، التعليم المباشر، التعليم بالإستكشاف) أو طرائق، ثم مع إمكانية والتي يمكن أن يتم ترويضها لمطابقة إن السؤال عن التكيفات والتعديلات تذكر المعلمين بضرورة الأخذ بعين الاعتبار طرائق التعديل والتكيفات للطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات. إن معنى "إدارة الصف Classroom management" تذكر المعلمين أن مكونات مختلفة هي إدارة الصف قد يحتاجها عند استعمال نماذج تعلم تعاوني مختلفة. على سبيل المثال: عند استعمال نموذج التعليم المركزي Station Teaching فإن المعلمين قد يستخدمون معززات إضافية (مثال، الملصقات، التمرير الرمزي، انتقال) للطلبة المتدربين والذين ينتقلون بينهم بين المجموعات أو الطلبة الذين يتبعون التعليمات.

إن الجزء الأخير في دليل التعليم التعاوني هو نموذج للدرس الجديد New Lesson Format وهو خطة الدرس المقبل. هذا النموذج يمكن أن يعمل بناءً على معنيت الدرس معناه يمكن من تأكيد من أن تستخدم الصوريات الآتية جعل أعمالك من العمل مقدمة، شطب، ثمة مشكلة، طريقة لتقييم التعلم (مثال تمرين / واجب صممي، نشاط، معناه ونحيط للدرس).

أخيراً عندما يشعر المعلمون براحة أكثر عند العمل مع مجموعات البعض في صف، تسمح لهم قدر من على إثباته بمحس طرائق مختلفة من أجل تطوير تفكيرهم بحدودهم لتدريس، تعليمهم لمطابقة شكل تعاوني، إن هذا حل جيد وحيثي، (Gately & Gately 2001) طوّر أداة غير رسمية مقبلة حيث يستطيع المعلمون أن يقيموا العلاقات في خمس بين المعلمين في صف الصف (انظر إلى جولي مع جولي 2001 دراسة حول معان تقدير لتعليم، التعاوني).

إن مقاييسهما هي تقييم التعليم التعاوني Coteaching Rating Scale يأتي من شكل نموذجين هما: نموذج معلم، التربية الخاصة ونموذج معلم الصف العادي، معناه، إن هذا المقياس يمكن أن يستعمل لتعديده إلى أية درجة يشعر معلم التعليم التعاوني أن العلاقة التعاونية مع المعلم الآخر فعالة وأيضاً، الإستفادة من هذه المعلومات هي مناقشة العلاقة التعاونية مع المعلم الآخر من أجل تطوير تلك العلاقة.

نماذج التعليم التعاوني Models of Co-Teaching

بناءً على دراسة عام 1994 من قبل المركز الوطني للتعليم والدراس، هناك أكثر من

لنموذج التي يمكن أن تستخدم لدعم التعليم هي بيئات الدمج، على أي حال فإن أكثر نموذج مستخدم في مدارس الدمج هو نموذج التعليم المتساوي. بالرغم من وجود عدد من نماذج التعليم المتساوي المذكورة في أدبيات التربية الخاصة (Cook & Friend, 1995; Friend & Bursuck, 2006; Thousand, Villa, & Nevin, 2006; Walther, Thomas Kornick, Mdaughlin, & Williams, 2000) فإن هذا الكتاب سيرعرض أربعة نماذج من التعليم المتساوي هي: التعليم من خلال محطات التعليم (Station Teaching) التعليم الفردي (Interactive Teaching) التعليم المتبادل (A ternative Teaching) والتعليم المتوازي (Parallel Teaching)، انظر إلى الشكل رقم 4-1. كل نموذج يمكن أن يستخدم تبعاً لمحتوى درس وكل نموذج له خصائصه وبشكل على الهدف من الدرس فإن أحد النماذج يمكن أن يفسر بشكل أفضل من النماذج الأخرى، فعلى سبيل المثال: التعليم المتوازي (Parallel Teaching) يمكن أن يستخدم عندما يريد المعلمون أن يراجعوا مع الطلبة محتوى درس معين قبل حصة امتحان في المادة، بينما يمكن استخدام التعليم المتبادل في عدد من المناسبات عن موضوع معين أو لم يفهموا والهدف هو أن تلحق هؤلاء الطلبة بقية الصف في موضوع أو درس معين (سبب عنايتهم أو عدم فهمهم لموضوع أو درس سابق).

التعليم من خلال محطات التعلم Station Teaching

يستخدم التعليم من خلال محطات التعلم اعتماداً على حجم الصف، فإن المعلمين ينقسمون نصفين من ثلاث إلى خمس محطات تعلم، وينتقل الطلبة كمجموعات من محطة إلى أخرى بعد فترة زمنية (تقريباً من 10 إلى 15 دقيقة) إن التعليم من خلال محطات ينقسم بشكل بعض الإعدادات من قبل المعلمين. قبل بدء الدرس فإن المعلمين بحاجة إلى إعداد كل محطة تعلم بالأدوات اللازمة وأن تكون التعليمات في كل محطة تعلم واضحة، إذ لم تكن التعليمات واضحة أو التوقعات عن سلوك الطلبة غير محددة لهم، فإن الطلبة لن يعرفوا تماماً ما الذي سوف يقومون به وقد يستخدمون الأدوات في محطة لنتم بطريقتهم غير صحيحة. هي حالة التعليم من خلال محطات التعلم، فإن على المعلمين أن يراقبوا سلوك الطلبة وأدواتهم في كل محطة، عند استخدام هذا النموذج في صف الدمج، فيجب على كل معلم أن يحمل في محفلة التعلم التي تحتاج إلى تعليم وإشراف مباشر، أما في محطات لنتم المتبقية، فيتوقع من الطلبة أن يعملوا لوحدهم، فعلى سبيل المثال، إذا كان الطلبة يحلون مسألة حسابات الصغرى، فتكون هناك محطات لمعلم، أحدهم

هو صحيح؟ إن المعلم الداعم يستخدم الأسئلة على هذا النحو بدلاً من أن يمتدح الإجابة. ليس الهدف طلب لدية مجموعة في فهم مصطلح معين، بعد أن يتم شرح وبوصيح للمعلمات المقرة ومعدة. إذن المعلم الداعم يصبح المعلم الرئيس ويسير مع الطلبة في المحتر، بحيث يقدم الطلبة بعرض صور لأنواع مختلفة من العديبات، ويشرحون تأثير كل واحدة من هذه العديبات على إنكسار الضوء. المعلم نفسه يشرح كيف يتغير الضوء عندما ينتقل من هواء يدخل إلى الماء. إن المعلم الأساسي يشرح للطلبة أيضاً كيف ينكسر الضوء في لينة من مختلفة عما كان عليه عند انكساره في الهواء. وفي غضون ذلك، يراقب المعلم المعلم أو المعلمات الملاحظة للتأكد من دقة ملاحظاتهم واستيعابهم.

بدرج من أن التعليم التفاعلي قد يكون طريقة ممتعة في التعليم، فإن على كل المعلمين معرفته محتوى الدرس بشكل جيد مع التحصيل المصنق للدرس من أجل التأكد من سهولة إتصال من دور إلى آخر أثناء التدريس. يجب على المعلمين أن يكونوا حذرين بأن لا يمتدح فقط مهمات محددة، لأنهم بذلك سوف يكونوا غير متساوين في نظر الطلبة.

فعلى سبيل المثال، إذا كان دور أحد المعلمين فقط مراقبة سلوك الطلبة غير المرغوب فيه وعديته، فإننا نغالب هذا المعلم يوماً ما عن العصف، فمن المحتمل أكثر أن يقدم بطلية مسبوكة غير مناسبة. إذا كان أحد المعلمين هو عادة من يقوم بالتدريس فإن الطلبة على ألعاب ميموماً بتوجيه الأسئلة لذلك المعلم. إن النقطة الرئيسة هي أن يشاركوا المعلمين في دور مختلف. أكثر من أنهم أدوار متعبة إلا أنها هي الوقت نفسه دور مهمة للطلبة وسحق الغناء.

التعليم البديل Alternative Teaching

إن للتعليم البديل يتضمن إنشاء مجموعة صغيرة من الطلبة ويعلمهم في أحد أقسام المعرفة الصعبة عادة ما تكون في ركن أو على طاولة في نهاية الصف، بينما يدرس المعلم تلك المجموعة لتفسيرية من الطلبة، يقوم المعلم الآخر بتدريس بقية الصف. و إن الهدف من عمل مجموعة صغيرة من الطلبة هو إعادة تعليمهم لبعض المصطلحات والمفاهيم أو تزويدهم بشيء إلكترونية أو متاعمة الطلبة الذين غابوا هي درس سابق أو تلبية حاجات بعض الطلبة الذين لديهم صعوبات خاصة (مثال: الطلبة الذين لديهم سلوكيات غير مرغوبة أو تلبية الذين لديهم صعوبة في فهم موضوع سابق أو الطلبة الذين بحاجة إلى مساعدة

كثير في أخذ الملاحظات حول درس معين).

بما سجد م هذا النموذج فإن المعلمون سيستبدلون أدوارهم على أساس منظم وأن لا يقتصروا أنفسهم في أدوار محددة (كثير المعلم الذي لا يستطيع أن يعلم مجموعة كبيرة من الطلبة لأنه يعلم فقط مجموعة صغيرة من الطلبة). بشكل مماثل، إن المجموعة الصغيرة يجب أن تكون غير متجانسة ولا تكتفى الطلبة بعضهم في كل مرة، وذلك خوف من أن يعرف هؤلاء الطلبة أن لديهم سلوكيات غير مرغوبة أو صعوبات أكاديمية معينة.

يجب أن يغطي كل الطلبة فرص للمشاركة في مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة ليس سهلاً. إذا كان أحد الطلبة لديه إعاقة بسيطة ولديه مسؤولية في فهم موضوع معين "لنحى" ينبغي هذا الطالب يمكن أن يوضع مع طالب ذو تحصيل مرتفع ومهم الموضوع بشكل جيد وكلاهما يتومان بنشاطات وتمايز مختلفات يتعلق بذلك الموضوع في مجموعة صغيرة من الطلبة بهذه الطريقة فإن كل من المعلم والطالب ذو التحصيل المرتفع يستطيع أن يفهم المفهوم ويساعد الطالب ذو الإعاقة البسيطة على فهم هذا المفهوم أو الموضوع إن الهدف من التعليم اللذين قد تم تحقيقه لأن الطلبة الذين لديهم حادث ثرورة خاصة قد تم توزيعهم بين كلا المجموعتين وبين كلا المعلمين.

التعليم المتوازي Parallel Teaching

في التعليم المتوازي يصمم تقسيم الصف إلى نصفين وجعل كل معلم يدرس نصف عدد الطلبة في نصف وفي المحتوى نفسه الذي يدرسه المعلم الآخر. كل مجموعة من طلبة في مجموعة غير متجانسة (مثال: طلبة ذوي تحصيل مرتفع وطلبة ذوي تحصيل منخفض) إلى حد ترتيب بعضهم نموذجاً جيداً للطلبة المترددين في الاستجابة وأسهل في التفاعل. كل المجموعات الكبيرة أو في الأوقات التي يريد فيها المعلم أن يتواصل ويتفاعل بشكل أكبر مع الطلبة، لذلك فإن هذا النموذج يعتبر علائقاً في استضافته عند تصميم مدهم بصفتهم، أي فهمها أو عندما يكون الطلبة بحاجة إلى ممارسة أكثر للمهارات أو عندما يريد المعلم أن يتأكد أن كل الطلبة قد تفهموا مجموعة من المهارات وفهموا محتوى درس معين. إن التعليم المتوازي يحتاج إلى تخطيط مسبق ودر بحث كل من المعلمين الإثبات مبشر جان محتوى الدرس نفسه ويخطئانه بسرعة معينة بحيث يتأكد أن من أن المحتوى المحدد لذلك حصص قد تمت تغطيته مع نهاية الحصص. بالطبع فإن وجود معلمين شين

يشرحون في صفت واحد وبشكل مترام قد يؤدي إلى تشتت انتباه ومستوى عال من لصوت والإزعاج. بالنسبة إلى بعض المعلمين فإن هذا النموذج سيأخذ بعض الوقت حتى يتم التكيف معه. وخاصة لدى المعلمين غير المتأكدين لإستراتيجيات تعليمهم أو مهارات إدارة الصف.

المشكلة عند بعض نماذج التعليم التعاوني هو أن معلم الصف العادي يدرس وأن معلم التربية، لدعمية يساعد معلم الصف العادي، أو أن تفويض له مهمات غير تعليمية (مثال: تصحيح الأوراق والإمتحانات، مراقبة سلوكيات الطلبة، أو توفير وسائل لود ولأدوات المطلوبة للدرس). إن المستوى الأكثر شيوعاً هو أن معلم التربية وخاصة عبر فعالتي في تعليم، التعاوني وأن أداءهم ينحصر في القيام بالشاطات عبر استلمية وهم بذلك يشعرون بأنهم مساعدين في التدريس وليسوا معلمين متعاونين. ماخلق من خلال سبيل بطريقة فصل بين المعلمين والرجعة والاستعداد عند كلا المعلمين في مادة الدور من لتعليم ولتدريس، فهم قادرين على وضع حلول لكثير من المشكلات و الصعوبات.

مراقبة تقدم أداء الطلبة Monitoring Student Progress

من الموضوع الرئيس الأخير يتعلق بمراقبة التعليم في صفوف السبع، إن تعليمهم بعد ذلك، حسب أمر مهم وأساسي لمساعدة الطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات في النجاح في صفوف الدمج. عندما يستخدم مع التعليم أو التدريس الفارقي، فإن تعليمهم أو السبيل يصبح أداة مهمة للمعلمين لتتأكد إلى أية درجة يستطيع الطلبة للدراس، بالتحديد فيها يبدأ يستخدم نموذج تعليمي (مثل: التدريس المباشر Direct Instruction) فيما يقدم تعليمهم نموذجاً للمهارة الجديدة أمام الطلبة ويستخدم ممارسة موجهة مع استخدام مجموعة لتوجيه الطلبة عندما يمارسون المهارة الجديدة، ثم يمارس الطلبة بعد ذلك بممارسة المهارة الجديدة باستقلالية ويستطيع المعلم التمرع على مدى قدرة الطلبة على استخدام المهارة الجديدة. ومن أجل دعم تعليم الطالب فإن المعلمين بحاجة أيضاً إلى استخدام نموذج أو طريقة لقياس أداء الطلبة بشكل دوري وعلى مدار السنة.

إن القياس المبني على المتهاج Curriculum Based Measurement (CBM) يمثل واحداً من أفضل الطرائق في مراقبة تقدم أداء الطالب. إن القياس المبني على المتهاج (CBM) يتضمن تقييماً موجزاً يهدف كمؤشر للتصرف إلى إقناع المهمة بشكل عام في سجل أكاديمي معين (Stekker, Iembke, & foegen, 2008). حسب أن القياس المبني

عنى 'منهاج' (CBM) حساس للتغيرات البسيطة هي تأمّن لطلاب وحامسة صعدا جمع المعلومات عبر ث عدة خلال فترة قصيرة من الوقت، فإنها تعتبر نموذجية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج بخلاف طرائق قياس تقدم أداء الطلبة بتقنية والتي تستخدم فقط مرة أو مرتين خلال الفصل. إنّ القياس المبني على المنهاج (CBM) يمكن أن يستخدم بشكل أكثر تكرارا (مثال: أسبوعياً مرتين في الأسبوع، كل يوم) من أجل التعرف على سميات لبدء خطة هي اتعلم كلما استجاب الطلبة إلى طرائق التدريس المختلفة. بالتحفة فإنّ لبحوث أثبتت أنه عند استخدام المقاييس للقياس المبني على منهاج (CBM)، فإنّ الطلبة يحصلون على مستويات أعلى في التوصل مقارنة مع طرائق بقياس التقديرية (Stocker, Fuchs, Fuchs, 2005). وبشكل أكثر أهمية في صفوف الدمج فإنّ قياس مبني على منهاج (CBM) قد أثبتت أنها ناجحة ليست فقط للطلبة ذوي الإعاقات ولكن أيضاً لكل الطلبة في التعلم العام على سبيل المثال: عندما يستخدم مع كل طلبة الصف في مادة الرياضيات فإنّ القياس المبني على المنهاج (CBM) أثبت أنه أكثر فعالية من وسائل تقديرية من حيث تطوير أداء الطلبة في التحصيل الأكاديمي (Fuchs Fuchs, Hamlett, Philips, Bentz, 1994).

كما يمكن تمطين أنّ يستخدموا القياس المبني على المنهاج (CBM) على مبدأ جمع واحد من واحد مثال: قراءة عدد من الكلمات بشكل صحيح خلال دقيقة يعتبر مهارة شائعة كمثال للقياس المبني على المنهاج (انظر إلى الشكل 4 2). (Figure 4 2) بعد أن يحدد الخط التقاعدي (قياس الأداء قبل البدء بتعليم المهارة) فإن المعلم بحاجة إلى تحديد أهداف تعليمية من التعليم إلى الهدف النهائي يمكن أن يتم تحديده باستخدام طرائق مختلفة مثل قوتهم تستخدم علامات محددة لتناسب ومستوى كل صعب، أو من خلال أداء أقران لطلبة في كل مستوى صفي، أو باستخدام معايير التقدم الأكاديمي الذي يتم حسابه بعد ذلك يحصل صوب تلك المعايير بعد الأسابيع الأربعة للعام الدراسي.

هناك صنف آخر مفهودة هي تحديد الأهداف النهائية للتعليم في كل مستوى صفي والأدوات المستخدمة هي التقييم من خلال عدد من المواقع الإلكترونية مثل موقع إلكتروني مستودع القياس المبني على منهاج "انقضم من مركز التدخل (Curriculum Based Measurement Warehouse from Intervention Central) <http://www.interventioncentral.org/html/docs/interventions/cbmwarehouse.php>

مركز أبحاث لمراقبة الأداء (www.progressmonitoring.org) - (Research Institute on Progress Monitoring)

بعد أن يتم وضع الهدف النهائي (goal) على الرسم البياني (موضموماً في رسم بياني 4 - 2 حتى شكل نجمة) فإن المعلم يمد ذلك برسم خط يصل ما بين الهدف النهائي و النقطة الأولى في الخط القاعدي (مثال: في الرسم البياني هو 20 كلمة مسبوقة في الحقيقة) هذا الخط يعرف بخط الأهداف Aim line. حدد الأهداف يعتبر دليلاً للمعلمين فهو يعطي مؤشراً لتقاط الموحدة على الرسم البياني ومدى إقترابها من الهدف النهائي أو بعدها عنه. بشكل عام، إن النقاط الموجودة فوق خط الأهداف يمثل أداء الفرد الذي بالنهاية سيؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي. بكلمات أخرى إن الطريقة التي يستخدمها المعلم لتعبر عامة بناءً على أداء ومهارات الطالب وقطعة عامة ثلاث أو أكثر من المقادير الموجودة فوق خط الأهداف يعطي مؤشراً أن الطالب في طريقه لتحقيق الهدف النهائي وبشكل عكسي فإن لم تقاط أو أكثر من النقاط تحت خط الهدف النهائي يعطي مؤشر إلى أن الطريق لا يسير على فعال أو بحاجة إلى تعديل حتى يصبح أداء الطالب فوق خط الهدف النهائي.

يقدم المقياس على المهام يقدم أداء مقبلة يتم استخدامها في صفوف 1 - 3 مع استخداماً شتوي، فهي تعتبر أداة قياس ذات معنى والتي مستخدمة كثير من ذوي في تعليمهم ويمكن استخدامها ناكتر من مع أهداف القطة للتربية العرفية EP. تم ساعد بها بشكل دوري، فإن هذه الأداة تقدم معلومات للمعلمين حول فعالية المبرسات لتربية.

وتنبه المعلمين كيف أن أداء الطالب يتغير بشكل مستمر بناءً على طرق التدريس المستخدمة.

الخلاصة: Conclusion

إن التدريس التعاوني أو التدريس المشترك لا يعدد في للة وضعها، مثل أي تغير في عملية التدريس، فإن تطوير الشراكة والتعاون مع المعلمين الآخرين يأخذ وقت من الزمن، مع تطور الشراكة بين المعلمين، فإن الاتجاهات تبدأ أيضاً بالتغير كلما كان هناك تعاطف وبمهم مشترك هي "الصوف"، يبدأ المعلمون في تطوير مهارات تواصل ومهارات دعم قصصهم، ويصبحون أكثر مهارة في حل المشكلات والتخطيط المشترك.



إن استخدام سادس التعلم المتمازج المختلفه مثل: التعليم من خلال محفلات المعلم، التعليم 'تفاعلي، التعليم التبدلي، والتعليم المتوازي يمكن أن يكون مفيداً أكثر بمرور الوقت. مع استخدام نماذج مختلفة في التعليم والتزام مع اندمج والتحديات في الصف، فإن المعلمين يصبحون أكثر قدرة على إدارة الصف وتقديم تعليم فعال لمجموعة غير متجانسة من الطلبة.

مع مرور الوقت، فإن المعلمين المتمازجين يبدؤون أيضاً بتعديل التدريس من أجل الحصول على مثر ثق أفضل في مساعدة كل طلبة على التعلم. هم يبدؤون بتعديس أدوارهم ومسؤولياتهم مع بعضهم البعض، ومن خلال التخطيط المشترك يبدؤون أيضاً بتهم أدوارهم ومسؤولياتهم. وأثناء عملية التعلم والتدريس المشترك كلما أصبح المعلمون أكثر مهارة وقدره على العصف والتعلم المشترك، كلما بدأوا يعملوا ليس كمعلمين انفرادي محتملين بل كمريق واحد.

المراجع References

- Barnhill, G. (2005). Functional behavioral assessment in schools. *Intervention in School & Clinic*, 40(3), 131-141.
- Bavelas, J. B., Coates, L., & Johnson, T. (2002). Listener responses as a collaborative process: The role of gaze. *Journal of Communication*, 52, 546-560.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*. Focus on Exceptional Children, 28(3), 1-16.
- Deno, S., Fuchs, L., Masterson, D., & Shyn, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507-524.
- Diener, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-23.
- Friend, M., & Bursack, W. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, M., & Bursack, W. Eds. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). The new mainstreaming. *Instructor*, 101(7), 30-32.
- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions*. New York: Longman.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlett, C., Phillips, N., & Bentz, J. (1994). Classroom curriculum-based measurement—helping general educators meet the challenge of student diversity. *Exceptions*, 23(1), 5-17.
- Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components. *TEACHING Exceptional Children*, 33(3), 40-47.
- Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 44, 199-206.
- Giangreco, M. F., Baumgart, D. M., & Doyle, M. B. (1995). How inclusion can accelerate teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 30(5), 273-278.
- Hastings, J. A., & Arnold, G. (1992). Curriculum-based oral reading fluency forms for students in grades 2 through 5. *Teaching Exceptional Children*, 24, 41-44.
- Hosp, M., & Hosp, J. (2003). Curriculum-based measurement for reading, spelling, and math. *How, why, and why*. *Preventing School Failure*, 48(1), 6-17.
- Howell, K., & Kipiani, J. (1985). *Diagnosing basic skills: A handbook for deciding what to teach*. Columbus, OH: Merrill.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2003). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 56, 702-714.
- Kravchenkov, E. A. (2005). Collaborative learning in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, 37(3), 1-16.
- Magiera, K., Smith, C., Zigmund, A., & Gobeau, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. *TEACHING Exceptional Children*, 37(1), 20-24.
- Manusov, V., & Treas, A. P. (2002). "Are you listening?" The role of non-verbal cues in the verbal communication process. *Journal of Communication*, 52, 640-656.
- Mastropieri, J. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Milner, P. W. (2005). Body language in the classroom. *Techniques: Connecting Education and*



Careers, 80(6), 28-33.

Morinink, C. M., Thomas, C. C., & Correa, V. I. (1991). Interactive teaming: Consulting and collaboration in special programs. New York: MacMillan.

Morinink, C. M., Thomas, C. C., & Correa, V. I. (1991). Interactive teaming: Consulting and collaboration in special programs. New York: Macmillan.

National Center on Educational Restructuring and Inclusion. (1995). National study of inclusive education. New York: Author.

Ragotzke, T., & Padak, M. (2004). Effective teaching strategies. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Robinson, A. (2002). Lessons learned from implementing problem-solving teams in urban high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 185-217.

Savin, J., & Hughes, C. A. (1998). Curriculum-based assessment: Test what is taught. New York: McMillan.

Santangelo, T. (2009). Collaborative problem solving effectively implemented, but not sustained: A case for aligning the sun, the moon, and the stars. *Exceptional Children*, 76, 185-209.

Scott, V., & Weisner, M. (2003). Curriculum-based measurement for reading progress intervention. *In School and Clinic*, 38(3), 153-159.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-analysis of our formative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

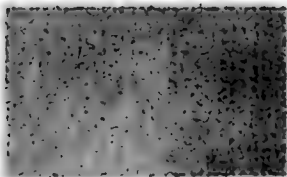
Smit, P. (2007). Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in the regular education classroom. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 43(5), 297-309.

Steele, P., Fuchs, L., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: A review of the literature. *Psychology in the Schools*, 42, 809-819.

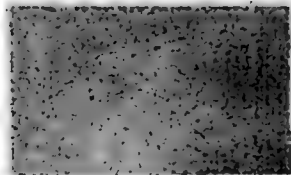
Stocker, P., Lemble, E., & Foegen, A. (2005). Using progress-monitoring data to improve instructional decision making. *Reverting School Failure*, 32(2), 48-58.

Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching: Theory into Practice, 45, 239-248.

Wether-Thomas, C., Gornick, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). Collaboration for inclusive education. Boston: Allyn & Bacon.



حالات حول
التعاون والتعلم
المتقاربين ولكن
تفهم من التمتع



حالات حول التعاون والتعلم المشترك داخل صفوف الدمج

Cases About Collaboration and Co-Teaching in Inclusive Classrooms.

— الحالة رقم (1): لبناء مصيدة فئران أفضل — To Build a Better Mousetrap

أثناء جويس جانيس جنكيز في زاوية الصف ويضعها العلامات على الأرض، فكرت بصمت كيف يحتاج الشيم المسمى بصفت الدمج هذا عن نموذج السمع الترائع الذي درست في جامعة. وتساءل زوجها باتساعة إلى إلهام الجامعة، فكرت جانيش وصف الأستاذة، فمست لم يرس الدمج، وكيف تحدثت عن التناقض بين معلمين عملاً معاً لتعليم كل طلبة في صف بد الأهم رائعا عندما وصفه "ماذا الوصف مختلف الآن؟ لو ن هذا لشخص يسمي أقوم ببعض التعليم هذا سيكون هذا صفاً رائعا جداً" هكذا كانت فكرت به حينه

شخص الذي أشارت إليه كلز رامون سانشيز منقسم له تاريخ بمدرسة جيمرسون الثانوية مع خبرة تدريس بلغ عشرين عاماً، وقد درس العديد من صفوف العوم به فيها، كيمياء، بصفت العاشور، لقد درس بالأسلوب نفسه سنوات ولم يكن يغير أسلوبه بالتدريس لمجرد تحويل المدرسة لسياسة الدمج. لقد كان "حبيب رأيي" رجل التهاج المسؤول من تلمه خطية الدمج بدو جة كامعية تمكثهم من تقطعي اختيار الولاية المتح والمسيحية إلى تعليمه "دين" أولاً اختياره النهائي للعلوم كانت نسبة النجاح 88% وهي إحدى أفضل نسب في المدرسة.

جانيس بالمابيل، كانت حديثة العهد في مجال التربية الخاصة، حيث تخرجت من برنامج ماجستير صعوبات التعلم قبل سنتين فقط عند بداية تعيينها، تحدثت لدير هيرنان سافور عن تغير كبير في المدرسة بأسرها، أخبر جانيس كيف كان يبحث عن شخص له نفس أفكارها، ملاحظتها، وخبرتها الجميدة في التدريس التماوي، كما أنه وسع نظره حول مدرسته كمحدى المدارس التي يكون فيها كل الطلبة (ذوي صعوبات التعلم والذويين) يتسموا معاً، وسببهم كل المعلمين يكن الطلبة دون استثناء، لقد أراد أن يكون قائد الدمج

من خلال قسامة مدرسته ومن خلال حصوله على الطاقم المناسب هي مدرسة جيمسسون لتحقيق ذلك. ضم جيمسسون لطاقم كان - حسب رأيه - آخر قطعة ضرورية لتكمين "لا حاجة اللازمة لسنة الدمج، وهي السنة نفسها التي انضمت فيها جيمسسون لطاقم كان كل الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانوا قد أخذوا أبحاثهم في صفوف الدمج، كل معلمي صعوبات التعلم ليسوا رغبوا من صف لأخر متماولين ومرحبين بالدمج هي المدرسة. قد ألفت كل غرف لطلاب وغرف صعوبات التعلم المتصلة.

جيمسسون جيمسسون التي كانت في بداية مشوارها انهم تتعاون بعضه إلى مساعدة من أن لها حول الدمج في هذه المدرسة. نعم صحيح أنها درست في صف من صفوف لتعليم مشترك مع بوفت. لكنها اعتقدت ان كل المعلمين يجب أن يكونوا على استعداد لتعليم لها ما تدرس مشترك. وكانت تؤمن أن الطريقة الوحيدة للتخفيف من وصمة لثوية لخدمة هي وضع الطلبة في صفوف الدمج أو الصفوف العادية طوال الوقت.

لا أنورها لتخمس هي تقييم أوراق العمل والاختبارات في صفها لتستدرون. وأصبحت جيمسسون تشعر بالانكسار لأنه لم يكن مسموح لها إلا التقييم بمهمات لثوية مثل تصحيح الواجبات، والمدير بين الطلبة لإرشادهم، وأحياناً قص المشاجرات بين الطلبة. وكذلك من المعلومات بين الطلبة والمدير رامون يعني فهم طلبة التربية الخاصة. كما أصبح واضحاً أن المدير رامون يعامل طلبة صعوبات التعلم بشكل مختلف عن العاديين، ما لطلبة أبوهويع. فقد كان لهم وضع خاص. وكان هذا الكلام التمييز في الخدمة صحيح م لا يعتمد على من يوجه إليه السؤال.

اليوم جيمسسون قررت أنه سيكون اليوم الذي سيشهد تغييراً في صفها لتكمين. بمجرد انتهاء لدرس وخروج الطلبة، هربت جيمسسون الاقتراب من المدير رامون ومصارحته بأفكارها حول لتعليم المشترك. في تلك اللحظة تسهر الطلبة خلف الباب، اقتربت من المدير رامون "درس آخر معتبر سيد سانشيز" قالت جيمسسون وهي معتدة أنها تستطيع استثارته بمعاملة. "شكراً جيمسسون بهذر شديد." اعتقد أن الطلبة أحسوا تشبههك ألفت عازات الكيمياءية بالمسائيع حقاً "ثم أردت قائلة" "اعتقد أنه ربما لو تركتني أعطي مراجعة سريعة في بداية لدرس، أو حتى درس بعض المنهج، ربما يساعد ذلك الطلبة على فهم أئود لنهم بشكل أفضل" تموصعت جيمسسون لأنها عادة تتألم بكلامها في هذه اللواقف



صرف لمسيح، آمنون إلى أين سيؤدي هذا التحديث. استندار تجدهم سوح وماً بمسح
ملاحظته وهو بوجه ظهرو نحوها وبدأ بقوله "تؤمنين يا جانييس أننا نحننا بهن الموسوع
سابقاً وابت تعلمين شموعي جيداً فهو أي شخص يدرس الكيمياء حتى لو كان هن شخص
متنوق مثلك" ثم انضاف بطريقته ديبلوماسية "بالرغم من انك ممتعة صعوبات تفهم مهتارة،
وحدة من فصل من قاربت في مدرسة خيفريس، لكنني اعتقد انني الوحيد المسؤول عن
تلقون المنهاج لهؤلاء الطلبة مما يحولهم نحطي اختبار الولاية"

"أنا متفقة معك على هذا، الموسوع" اجابت جانييس وازدقت "لكن لاند لا تشكل فريقاً
لتدريس المنهاج، وبالتالي مساعد الطلبة على فهم الفصل" ومن دون ان تشرك لار مون
فرصة للكلام قالت "انظر، هناك بعض الطلبة لازالوا يواجهن صعوبة في فهم المنهاج،
مثلاً هيلاري (حاذية من ذوي صعوبات التعلم) وتلانا (من الطلبة الماديين) ولكنهم ترسب
بالكيمياء) صدقاً كل منهما تواجه صعوبة في فهم ما كنت تتحدث عنه اليوم في الدرس"

"نعم" جديها رامون بعدة "لكن هيلاري واحدة من طلائع، وثلاث فصب طوائف
لحسنة بالكلام وتبادل الاوراق الهلالية، ليم ذنبي انهما تم تهما لأتبعه نه تسبوا ثم
لار مون صلتاً ثم قال بنبرة حادة اشبه بالصراخ "ان لدى اعلى نسبة نجاح في مدرسة
ماد تريس العيث مع شخص له هذه الاتجاراة لماذا؟ وكذلك تريدان بناء مصيدة مئري
فصل" قالت جانييس "تعلم انك نسبة نجاح مهتارة، لكن ماذا عن الذين لم يتمكنوا من
فهم الدرس، الذين لم يتعلموا، مثلاً بيتري وجيرتروود". "ماذا عنهم" قال لار مون "هؤلاء
بعبدة جيدون"، اجابت جانييس بحدة "رامون انت تعلم مثلي تماماً انهم يواجهون مشكلات
في فهم ما تعلمهم انهم، دعائهم مزرية، عانيا ما تقوتهم المقاط المهمة التي تشرحها، وبولا
تدخلي بحسبي وشرحي لهم ولعدد آخر من الطلبة في قاعة الدراسة ان يتجحو" هذا شعرت
جانييس أن لنقاش قد احترم للمائة فتراجعت قليلاً. ولوقت يحسن ريتون كتب درة سلام
بقولها "نظر أنت استاذ عظيم، ولكني اشعر أنه إذا تعاوننا معاً سوف نجعل كل هؤلاء الضية
يفهمون المنهاج، واشعر أننا على مقربة نجعل كل الاولاد ينجحون في اختبار الولاية" لحنن

بعد لحظة صمت تراجع رامون عن ضرورة واجاب بلهجة تصالحية "حسنأ، ن سوه...،
ند سوف نكر الموضوع، في هذه الاثناء هل من الممكن ان تصطحبي دغتر هم بعد
سمحتي، لأنني مضطر للمادة الآن". وبينما كان يتهاوذا مسرعاً لم تلتفت جانييس الا
ب تفكر لو أنه أهمل الموضوع أو تجاهل اهتمامها "حسناً سوف نرجع إلى المعركة القادمة"

— الحالة رقم (2): سمعتها تسبقها — Her Reputation Preceds Her

كان يوم معلمة مسيحية تعلم في مدرسة بوير الابتدائية، تقع بوير في منطقة يصب عليها لطابع الحضري جنوب شرقي بمسلماتيا. درست كارن 21 سنة وهي الآن هي بعد سنتين من التقاعد. لقد درست في عدة ظروف متفاوتة مختلفة، لكن هذه السنة لا تختلف عن سابقتها.

لأن كارن كانت معلمة مسيحية تعلم مشترك، لم يكن لديها خبرة صف ولكن بالتدريس كانت مدبرة عربية وسألتها من صف إلى آخر. حالياً كارن تتحدث مع ثلاث معلمات مسيحيات لتصف لتصبح هي عائدة العلوم كانت تدريس مع لاري شو. هي القليلة القليلة تدريس مع هيدر وهي الآن تدريس مع سام وأنتوني. كلهم معلمون ذوو تاريخ، وكل منهم يقدر بإنجازاته لشخصية هي مسيحية تتعلم لتعاني هنا في بوير.

لقد شاركت كارن في التحليلات وأحياناً التفهم التعاني مع زملائها في كل صوفية لتدريس. بالرغم من سنوات الخبرة التي اكتسبتها كارن، إلا أن زملائها كانوا يحسون صعوبة في التعلم التعاوني معها، فهي فوضوية ولهم لديها مهارات هي إدارة لتصف عدد من زملائها قد موا شكوى المدير كيرنز بشأن تدريسها، لكن المدير كيرنز لم يكن الكثير من مشكلة، وكان عادة ما يهونها عن صف إلى آخر عندما بعد عام شععية كرس رائدة وتريد أن تتحسن، ولكن نادراً ما يكون هذا التقدير هي التدريس فعالاً وجزئياً مثلاً لهاراحة في حصة هيدر، كان طلبتها هي فوضي عارمة مما جعل المدير كيرنز يفأطع لتدريس لتحدثهم، فبينما كان السيد كيرنز يهيم باتجاه صفها فتح الباب فجأة وقال "ماذا يجري" لتتزم طلبتها لمتجاهلون الهدوء فوراً "أنا، أنا، أنا كنت أشرح درس التربية المدنية حيث كان مصيبة،" تربية مدنية. تربية مدنية كيف يستمتع أي شخص كان أن يدرس تربية مدنية هي بيئة كهذه "أجاب السيد كيرنز وهو غاضب "سأعمل كل جهدي لاحافظ على الهدوء" حيث كان "أنا هي السيدة هيدر" سال المدير، قائلاًها بوس العذال لأقرب لي ألب "قد ذهبت لتصوير بعض أوراقي للعمل". "نعم، نعم لقد ذهبت لتصوير بعض لأورقي" كرس كارن. عندئذ أعلق المدير الباب ورجع إلى المكتب بالتعبئة إلى كارن كرس

ممارح في أحد صفوف التعليم المشترك، طوّر درساً وصف دور كل معلم ضمن التعليم المشترك، وكذلك وصف بشكل مفصّل الدور الداعم للمعلم الآخر بينما يدرس زميله في صفّ خلط درساً واحداً، ثم اكتب التفاصيل حول الدرس المعطى بشكل تعريفي في قائمة؟

4 - مع تزايد الضغط من أجل النجاح في اختبارات الزلاية المفتحة، هل تقع مسؤولية كسبة عن معلم التربية أمادي فقط لتدريس كل المهاج؟ لماذا أو لماذا لا؟ كيف تتأكد من معلم التربية الماهرة في التدريس المتماهي سيعطي المحتوى بشكل كافٍ؟

5 - من نقصاًياً الأخرى في هذه الحالة التي من شأنها إحالة تفهم المدرسة للمدرسة المتداولة؟

... الحالة رقم (3): التسريح من العمل ...

Letting Go

جيم جونسن لم يكن جديداً على التجربة الخاصة لقد كان معلماً قديمة خاصة لثلاث سنوات وهو الآن ينهي درجة الماجستير من جامعة ميثكان. كان يحاول إنهاء درسته من خلال استكمال بعض ابحاثه في الكلية ليصبح مرادلاً للمهنة هو حالياً يدرس طلبه لديهم لطيف عشي بسيط في مدرسة جاتون الاعدادية. ومع ان بعض الطلبة جدد إلا أن شبيهه كانوا في صفه المعلم الخاصي معظمهم يدرسون المتهاج الأكاديمي فقط، ولكن بعضهم أهداهم أكثر من ذلك. جيم كان مدرس في صف تعليم واحد سبب طبيعة صعوبات حلقاته مارتنة محرم كذا يدرسون الفن والتربية الرياضية والموسيقى وكانوا يدرسون العلوم كذلك هي صفوف للدرج

خبره كان واقعياً ومدرراً كما تمنى لتطلعات المتهاج العادي، ولكن حينه أمر به، وهو لم يفسد معية نصف السابج جودي وأزدر من تدريس الدرس كاملاً أو حتى تمنه من لا يجرى وحده مع لصة. الآن في عامهم الثاني من العمل معاً، جيم أصبح يشعر أن جودي لا يتقنه منه يدرس في نفود حصص العلوم. بالنسبة إلى جودي كان جل اهتمامها أن يتحلى صنفه حيث ات اولاً ليست الحنوية المقتن. وثقاً نهمة النتائج يحدد مصير امت سنة، بدسج لعلنه هي المدرسة تعتمد وإذا رسبوا فأنها تتلقى نقداً. لكن مدرسة جاتون لاعادة كسب النجاح. تعتمد خلال الثلاث سنوات السابقة، وبالرغم من نجاح الطلبة رسب، لجهنم العالية فرقاً يتوسع، لا أن كان هناك دوماً صفوفات لتجاوز الاختبارات وتلقى الاهتمام. هي بعض بحالات القدرة كان بعض المدرسين تتعوض رتبهم بسبب أداء الطلبة المتدني

جيم درس المعايير وأعد الدروس مسبقاً وحضر الطلبة لتعلم العلوم. وشعر أنه طوّل الدرس لما صيبن على خطوات واسعة لمساعدة الطلبة على الفهم والاستمتاع بالعلوم. لقد نقل الصنف من طلبة معيلاً يأخذوا الملاحظات من محاضرات جودي لتقنيته إلى طلبة نشيطين يشعرون بالاثارة ويمارسون التجارب. خلال حل التمارين جبهه يسمح بكتابة بالتدغل واختلق داخل الصنف وهذه السلوكيات تزجج جودي وتجعلها عصبية، فهي تشعر بالراحة عندما يسود الهدوء جو الصنف. انها تكرم الصنوضاء وتحب الطلبة لتبهي الدين

عندما يطرحو أسئلة عندما رأى جميع صيغها أول مرة صاعداً لكم سيكون مثيراً أو قد يملأ الطلبة مع 'معلوم' بدلاً من 'أجل' وهم يتعلموا حقائق جديدة.

التدريس الذي يعطيه جيم كان بالفعل ممتع ومؤثر للطلبة لذلك خلال شرح جيم لدرس مادة الفيزياء جودي التدرج مع ملاحظاتها محاولة التصحيح له والتفكير من شأنه، جيم يسه أنه لا يستطيع عمل شيء سوى الادعاء لها، وسماع ملاحظاتها بانتباه بينما يشرح درسه في الحقيقة، ملاحظاتها ودروسها، المسيرة وغير الصورة هذه تصيح وقت بعضه على جيم في لدرس الذي يعطيه، وبلت جيم بضمير جودي تعتمد أن "لا تترك الأمور تأخذ مجراها - تنقله" "أبدن هو المرس كمايلا.

وكما هي طريقة التدرج مختلفة، الأمر نفسه بالنسبة إلى دارة الصف جودي ملتزمة وتطبق نوع من التدرجيات بعد التفكير وهي متشعبة صارمة عائلاً وتضمنت الاسماء إلى لمصروف غير المتناسب، وذلك بمزاجية اسم الطالب لتسحب وكتابه اسمه على اللوح، وذا تلقى لطلاب تحديراً تبدأ تصانف علامة إلى جانب اسمه، وهي المرة الثالثة يرسل الطلبة إلى عرفة لدرس لتعلمي عقوبة، ولا توافق على منح الطلبة فرصة ثانية عندما يسلكوا سلوك غير مناسب، حتى للطلبة ذوي الصعوبات فهي تؤمن أن كل الطلبة يجب أن يقرأوا، وأن يحسبوا، مع العلم أن جيم لديه طائفتين شخصياً باستطاعتهم عجز الانتهاء المصروف بالمشاهدة، وهم بالعادة لديهم مشكلات في التحكم بأنفسهم الزائد، وكذلك يعتمدون على المشاهدة لا يجب أن يكونوا إذا حصلوا التصرف، مع أن جيم أوصح لها أنهم يسيرون على حصة لدرس المسودة إلا أن جودي رفضت أن تعطي لهم معززات خلال وقت الحصة وكما فسفتهم أن الكل يجب أن يقرأوا على حد سواء.

الأسئلة التي يطرحها الطلبة

- 1- من الأفكار التي تقترحها على جيم لمساعدته في حل مشكلة الاختلاف في معدل التدريس؟
- 2- من الأفكار التي تقترحها على جيم لمساعدته في حل مشكلة الاختلاف في معدل التسلوك؟
- 3- ما مستبعد 'م' بمادج تعلمهم متوطني مشترك مختلفه، همد كيف تستخدم جدي همد

للمدرّج في حدّ معلوف التعليم المشترك. طوّر درّساً وصمّم دور كلّ منهم صمّم تعليم مشترك، وكذلك صمّم بشكل محدود الدور. لذا صمّم للمعلم الآخر يربطاً يدرس رمية في نصف، حطوط درّساً و حدّاً، ثمّ اكتبّ التفصيل حول الدرس المعطى بشكل تعاوني في ثلاثة؟

4 - مع تزايد الضغط من أجل النجاح في اختبارات الولاية المقننة، هل تقع المسؤولية كاملة على معلم التربية البدني فقط لتدريس كلّ المنهاج؟ ماذا أولئك؟ لا؟ كيف تتأكد من معلم التربية الخاصة في التدريس التماثلي سيعمل على المحتوى بشكل كافي؟

5 - ما نقصايها الأخرى في هذه الحالة التي من شأنها إعاقة تفعيل مشاركة التلاميذ بصفة؟

6 - ما الدور الذي يجب أن يلعبه المعالج عندما يكون للمعلمين أنماطاً مختلفة لتدريس وإدارة السلوك؟



— الحالة رقم (4): دمج محكوم بالفشل —

Inclusion Gone Wrong

دار مورد تمأا تحصل على مرادها. عندما كانت بداية وبرجت في كل ما قامت به، ولم تسمح لأي شيء أن يقف في طريق نجاحها. إذا فشل السحر والأطراء في تحقيق غايتها كانت تجد طريقة أخرى للتلاعب بالناس لتحقيق مرادها. بالرغم من عجب البعض من صحتها لدروب وطموحها، ويرى الآخرون أنها مجرد مثيثة. شخص من طر ستمد د للتلاعب بالنظم ليوصل إلى أهدافه بالرغم من إداعه السريع في المدرسة الثانوية، لجأمة تار عدة ما كنت تشر الناس من حولها. تلقت في الكلية جوائز ومكافآت عدة ثم أصبحت إحدى صغر لمعلمة. لواتي عي في مدرسة مقاطعتها "مدارس ماركلي كاوسي".

عندما كنت تدر من تربية خاصة في مدرسة تيري الأسماوية، تقست سبام مديرة. سكتي بيتر درافورد ورأى الموهبة لديها بمجرد مقابقتها. وجد تارا الانابة بشود مبرره لعيدم الدمج. كان لدى درافورد ثقة كبيرة بالبرنامج. كان. وجد أن يقع صف دمج في كل مستوى منفي صادي في مدرسة تيري خلال التعلم الأول. في العام الثاني كان يسعى لعمل كل الصعوبات صموف دمج، ولكن يرى أن الطريقة الوحيدة للتعزيز الدمج هي بدء عن بطو وسع عندما أعلن عن مخططاته في شهر أيار نهاية العام الدراسي. صيب العديد من المدرسين بالفرع بحاب طنهم. خلال الصموف انتقل عدد من الفصل مدرسيه إلى مدرسي أخرى لأنهم لم يريدوا أن يكونوا جزءاً من عملية الدمج. وقد كان لمسيه بر دفورد مثلاً لروية هؤلاء المدرسين الراغبين بمادرون. لكنه كان صعيد لروية عدد حر من المدرسين "الحطب النجاب" كما كان يدعوهم بمادروا أيضاً. كان يحتم أن بعض المعلمين القدسي والمعلمين الذين لم يستطيعون أن يتكيفوا مع التغيير هم الذين بدلة، ولكن، لكنه لم يتوقع مفادرة هذا العدد الكبير من المعلمين.

عند بدء العام اندراسي الجديد بدأت تارا اجراء العديد من ورش العمل لتقييم نتائج الدمج. لقد وصفت كل ثلاثة معلمين عاديين مع معلم تربية خاصة واحد ورش عمل تركزت على وصف مفهوم الدمج، التخطيط المشترك، والتوصل إلى العمل ضد بدء الدمج. كان لدى تار إحساس أن بعض المعلمين لديهم على الأقل بعض "الاهوار قلبه" الدمج. كنت

قد جعلت ورش عمل لائحة خلال العام الدراسي تركز على إدارة الساوك و لتعظيم لمعدل برغم من وراثت 'لعمل الأولية هذه، إلا أن عددًا من المعلمين عبّروا عن شعورهم من لم يدمج ومع بداية العام، اشتكى عدد من المعلمين من نقص الدعم في غرف الدمج، وذلك بسبب عدم مسمى التربية الخاصة لعدد من المعلمين، حيث لم يتواجدوا في أغلب صفوف الدمج التي فيها طلبة تربية خاصة. شيئًا فشيئًا حلقت هذه أيضًا مشكلة عندما اشتكى المعلمون أنهم لم يتلقوا تدريبًا للمعلم 'مطلبة ذوي الصعوبات، قارًا كانت قد ألفت معظم جلسات غرف المصادر وقد بلغت مسمى التربية الخاصة في أهداف الخطة التربوية الفردية يجب أن تنص على صفوف الدمج "تعليم المادي" بالرغم من أن المعلمين الماديين كانوا يشيرون بوجود مسمى تربية الخاصة في صفوفهم، إلا أن قلة منهم كانت تؤدي إلى افتتاح هذه الصفوف إليهم وليس المساعدة في التدريس".

في تلك اللحظة بدأت المشكلات بالحدوث، واشتكى المعلمون الماديين بأنهم لا يستطيعون معكبهم كل التحديثات في المناهج، ولم يكن لديهم وقت لعمل المواد الأساسية و لديهم مثل سبيل الماديين، بالملاحظات المساعدة) لتلبية حاجات الطلبة ذوي الصعوبات، وبعد ذلك، بدأت المشكلات السلوكية التي تراكمت مع 'حاجات واترعاك الطلبة وتكديسهم، و ذلك في ظل غياب معلم التربية الخاصة. وبالمقابل، اشتكى معلمو التربية الخاصة من كمية العمل النهائي المتبقى على هاتهم لعمل مواد مساندة وتحديث الاختبارات والأمنيات القصيرة و ذلك في بعض كل هذا بالإضافة إلى قلة الوقت الكافي في كل صف لمعالجة المشكلات التعليمية والسلوكية لطلبة التربية الخاصة. ويزداد عدد المعلمين إلى مكتب مدير، ورسالة اتور و ذلك 'نصفه أصبح اجتماع أعضاء هيئة التدريس عبارة عن جلسات مكوى ووجه الدكتور بر دهن - أيضًا ضعفت من الاماني للمطالبين بالتغيير

منذ بداية تعيين تارا لم يصبها عدد من المعلمين ولم يعلمهم في صفوف الدمج أيضًا، تارا حاولت حل هذه المشكلات بتوجيههم إلى مرفق الدمج الإلكتروني، كذلك طلبت من المعلمين إرسال مشكلاتهم على شكل بريد إلكتروني لها. قلة الامدادات لدى تارا، وقلة فهمهم في مجال الدمج كان يعيق جهودها في حل شكوي المعلمين والاماني، نقد كانت مساندة وقت قبل ان تمكن تارا نفسها بالانتقال إلى مدرسة أخرى.

— الحالة رقم (5): التخلط بالعمالة —

A Clash with the Titan

قد سوني تومبسون بجائزة معلم العام من مؤسسة الأشخاص ذوي الإعاقة بولاية مونتري يدرس منذ 22 سنة في التربية الخاصة بمظلمها في مدرسة مشهورة الثانوية. لقد عمل بهذا ليؤكد على عائلته مستمدين للانحرام في الحياة بشكل مستقل، وإن لديهم اكتفاء ذاتي. ويعود الفضل لسوني كأحد أفضل المعلمين الذين حصلوا على تعليمهم على وظائف مكتوبة في دائرة ولاية لخدمات حماية البيئة الخيرية. وتتمنى عدم توظيف المكتبة راتباً جيداً ومأموراً صحياً. ويوم الطلبة في هذه الوظيفة بالتفهم بالهوام الموكلة لهم، ينظمون وينسجمون الأعمال اليومية. ويواصلون التبريد بين المكاتب، لقد بنى سوني حالياً علاقه مع دائرة لولاية للحياة لدرية بحرية ويمكن من تطوير برنامج تشاركي معهم.

هذه البرنامج التشاركي "شباب صغار للحياة البرية الخيرية" تمكن سوني من جمع ثلث من صيته الخيرية أن يعملوا معهم ويتفهموا راتباً محترماً وتأميناً صحياً. وأن سوني يعمل مع صفة لديهم إعاقات عقلية مبسطة، فهو معلم لهم عدة مستويات سوني يؤمن أن هؤلاء الطلبة بحاجة إلى مهارات وظيفية أولاً ثم مهارات أكاديمية. وهو ينفذ مهاراتهم قبل المهنية لديهم وعن ثم المهارات المهنية في البرنامج التعليمي اليومي للصبي ويخصص يوماً سبوعياً ليراهن طليته إلى العمل كمدرب عمل، خاصة عندما يبدؤون عملاً جديداً، هو بذلك يساعدهم لاكتفائهم سهل حسب اعتقاده، وذلك أفضل من أن يرسلهم لوجدهم.

بالرغم من أن سوني يؤمن بتدريس كل من المهارات الأكاديمية (مثل اختبار لولاية المقنن) ومهارات الوظيفة (مثل المهارات الحياتية)، إلا أنه ليس كل طليته لديهم القدرة على العمل المكثف. خلال جزء من اليوم يلتحق طلبة سوني بصيف سيلييا ندرت للدمج في مسجدهم، أغلب ما يأخذ الطلبة مهارات أكاديمية، على كل حال معظم طلبة لا يحتاجوا إلى التخرج بل شهادة حضور الصف بدلاً من دبلوم أو (GED).

يسر سوني في مسجدهم دمج تاريخ الولايات المتحدة وأحياء متقدمة (أحياء 7) في الصفين سوني يحول الآن من نور تدريسي إلى دور داعم. سوني كان يتطلع للعمل مع شبرا دوفر، معلمة مادة الأحياء الجيرم. قدراً كانت جديدة هي المدرسة وقد انتقلت حديثاً من

ثالثة : بسوق، والتي تم انشاؤها بموجب قصصايات مالية، فانصرم من ان تنشأ جديدة الا انها ممنوعة في نظر ادارة المقاطعة لأن طلبتها كان لديهم نسبة نجاح مرتفعة في حشرات ثلالية للعلوم وجربتها التي تبلغ عشرون عاما تعني انها نجم بسطة في ملف طعة. ضعف لي ذلك، ههههه هي اتحاد المعلمين جعلها تختلط مع المشرفين، جعلها تكتسب لقبه، تفر بملافة.

و لا اعادة، كان تحصيل الطلبة مستوى الاسوأ لأن مستوى لم يستطيع مساعدتهم لاجار 8
 نصف وسرعان ما احببت تقديرا مستوى ان حالته ان ينجحوا في اختبار لولاية، بالرغم من
 ملاحظاتها مستوى ما زال يؤمن ان «البيت سينجحون وسيعمل ضحك الوقت ليتحسروا حثيثا
 لولاية ينجح.



أسئلة المناقشة

- 1 - ما الأفكار التي تترجها على هؤلاء المدرسين لمساعدتهم في حل مشكلة الاختلاف
 في طريقة التدريس؟
- 2 - من من المنطق ان نتوقع ان يتعلم هؤلاء الطلبة وينهضون المستوى في مادة الاحياء؟
- 3 - ما مبادئ برامج تعلم تعاوني مشترك مختلفة، صف كيف ستسجد في حدود
 مبادئ في أحد صفوف التعليم المشترك، طور حرساً وصف دور كل معلم ضمن التعليم
 مشترك وكيف سيقبل بشكل متعدد الحدود اندام للمعلم الآخر يبعث في زمن زمنية في
 صف، خطط درس واحد، ثم اكتب التفاصيل حول الذين من فمطى بشكل تعاوني في فئمة؟
- 4 - مع تزايد الضغط من أجل النجاح في المعبارات «ولاية الفتنه، هل نضع لمسؤولية
 كامة على معلم التربية المعاني فقط لتدريس كل الفهاج؟ لماذا أو لماذا لا؟ كيف تتأكد من
 معلم لتربية كامة في التدريس التعاوني معطى المحتوى بشكل كافي؟
- 5 - ما الاعدادات والمسلبيات في التركيز أكثر على المنهاج الأكاديمي مقابل المنهاج
 الوظيفي أو التركيز أكثر على المنهاج الوظيفي مقابل المنهاج الأكاديمي؟

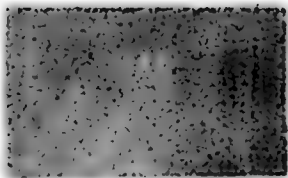


المصادر السادسة

التي تستخدم
التي في الإدارة
التي في
صعود الدم

Effective Use of Behavior Management in Inclusive Classrooms

1. 1990年12月15日，在《人民日报》发表署名文章《中国要警惕“新左派”的泛滥》，指出“新左派”泛滥的根源是“中国改革不彻底，经济不发达，社会不进步，政治不民主，文化不繁荣，教育不普及，科技不发达，人才不济济，国力不强，国际地位不高，等等”。





الاستخدام الفعال لإدارة السلوك في صفوف الدمج Effective Use of Behavior Management in Inclusive Classrooms

إن إدارة السلوك تمثل تحدياً للمعلمين من صف الروضة وحتى صف الثانوية العامة. وكما هو الحال في صفوف الدمج فإن المعلمين ومندربي المدارس معسولون ومهتمون بهما يتعلق بسلوك الطالب، الذي يؤثر في البيئة التعليمية والتحصيلية الأكاديمية (Simonsen, 2008). هناك دراسات عديدة على مر السنوات درست العلاقة بين إدارة السلوك ودارة الصف وتأثيرها على تعلم الطالب (Simonsen, Sugai, & Negron, 2008; Gable, Hester, Rock, & Hughes, 2009). إن أدب الموضوع يظهر علاقة مباشرة بين استخدام إدارة السلوك المعالجة وتعلم الطالب ومدى رضا المعلم. هناك من لا يستعمل نهجاً فعالاً لاستراتيجيات إدارة السلوك والروتين لا يمكن تقاويل أهميته

للمعلمين العاملين في صفوف الدمج يستفيدوا من فرصة العمل الفعوي وحسب لشكالات بطريقة جمالية فيما يتعلق بإدارة سلوك الطالب في صفوف الدمج (Friend & Burck, 2006). وفي الفصل الخاقف فإن المعلمين المتعاونين يعززون وضوء قدر من خصص من آلية سلوك الطالب وتقويم التمرير والمعرضات بشكل متعمق العمل بشكل فعوي في جميع مستويات عن انتقاس الوظائف في السلوك وتغيير خطتها تدخل مسؤوله من ديه عند الضرورة تعليمه

إن هذا الفصل يزود بمراجعة حول أفضل استراتيجيات إدارة السلوك و كيف في صفوف الدمج مع إعطاء وصف لكن استراتيجيات من استراتيجيات إدارة وتعليم سلوك

إدارة الصف في صفوف الدمج

عندما يعطى المعلمون فرصة للعمل في صفوف الدمج فإنه من المهم أن يتدربوا في إعداد فرق عمل مشتركة في كيفية إدارة الصف وتنظيم إدارة سلوك الطالب (Friend & Burck, 2006). وهناك الكثير من النصاب التي لا بد من أخذها في عين الاعتبار قبل البدء بتنفيذ إجراءات إدارة الصف (انظر الجدول 6-1 قائمة مختصرة من الاقتراحات). نحن نقترح أن النقضية الأولى التي لا بد أن يتم الاتفاق عليها بين المعلمين هي نظام إدارة الصف. إن النظم تتضمن إجراءات تعليمية ونمو تعليمية بينما يتم اقترانها بحاجات الاجراءات التي سيتم

مستبعد، فقد المعلمين يجب أن يتناقشوا بصراحة ماعية السلوكيات التي يمكن تجنبها و سلوكيات سي لا يمكن تحملها. فعلى ميسيل المثال، هل يسمح للطالبة أن يتكلموا بهدوء مع بعضهم البعض عند استخدام طريقة التدريس ضمن مجموعة صغيرة؟ هل يسمح للطالبة بأن يجلسوا على الطاولة عند وجود نشاطات تعليمية تعاونية والسماع لهم بالوقوف بجانب مقعدهم ما هو يعملون في نشاط تعليمي؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة وأسئلة أخرى قبل تعلم الصفة إجراءات وروتين الصف سوف تقلل من تضارباً الجدال والنقاش بين المعلمين فيما يتعلق في إدارة الصف.

الجدول ١-٥: أمثلة في التعزيز الإيجابي

- المرحلات: جاريين، الكشاف
- التوفيق حول نصرة إدارة الصف
- التوفيق في ٥-١٠ دقائق من بداية الدرس في الصف
- تحديد المقدرات والسلوكيات المرغوب فيها
- تحديد مدتي السلوكيات غير المرغوب فيها

بعد تطوير ٤ إلى ٥ تعليمات في الصف، فإن المعلمي الدمج يقررون كيف ومن سيعلن تلك التعليمات عنصية. وأخيراً لا بد من الاتفاق حول كيفية تقديم التعزيزات والمكافآت و لانتهاء في نتائج مسودة الطالب، نحن نؤكد على أهمية إدارة الصف بشكل منسق والتنسيق في العمل مع المعلمين والكليات لطائفة منواجه معلمو الدمج غير المتعاضين مع بعضهم في مركز إدارة الصف سيواجهوا خطر لعب دور لم ضد أو معلم ضد معلم آخر.

إدارة السلوك في صفوف الدمج

كما نرى، راحة ميسيل فإن النظام المستخدم في إدارة صفوف الدمج يجب أن يبنى بناءً على التواصل والتعاون بين المعلمين (Miesian & Monda-Amaya, 2008). عملية التدريس يتمسكون قوانين وتعليمات الصف يجب أن يتكلموا واحدة من إجراءات المكافأة ما يسمى بالتعزيز الإيجابي (positive reinforcement).

إن التعزيز الإيجابي هو تقديم نتيجة لسلوك ما تؤدي تلك النتيجة إلى زيادة احتمالية حدوث نفس السلوك مرة أخرى في المستقبل، فعلى ميسيل المثال، يرفع مستوى يد ويتحدث حتى تسمح به المعلمة، وذلك شاذي المعلمة على سنيذ وتفتح دفع يده، ثم مدح سنيذ وتعريده على رفع يده وتكرار سلوكه دفع اليمين عند سنيذ. جدول ٢-٦ يعطي قائمة مختصرة حول ميثه



أخرى تعتمد على التعزيز الإيجابي. نظام آخر في المكافأة والذي يمكن أن يطبق أيضاً ذكره مسؤولو الصف هو معزز السلبي (Negative Reinforcement) ينص على أنه عذبة أو مشر غير مرغوب تعمل على زيادة احتمالية حدوث سلوك معين في المستقبل. هذا سبيل المثال عادة ما تترك سبدي حقبتها على الأرض بالتحريك من درجها

الجدول 6-2 أمثلة في التعزيز الإيجابي	
السلوك المستهدف	المعزز (المرغوب فيه من قبل الطالب)
• بدء واجب معين	• إعطاء نقاط إضافية
• اتباع التعليمات	• مدح المعلم للترتيب على الأرض
• العودة بصوت مرتفع	• رسم ياتي بين تقدم الطالب
• التميز في الطلوع	• إعطاء الطالب وقت إضافي على الكمبيوتر
• التميز في الهدوء التعليمي	• إعطاء الطالب فبشة أو حلوى

في كل مرة تعمل ذلك، فذكر المعلمة وتوضح سبدي على هذا السلوك، وقد وجدت سبدي ب. بويج، معلمة لها هي نتيجة سلبية. بدأت بوضع حقيبتها وأغراضها في الحقيبة لتحصن لبدء هذا ذلك ملاحظة لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند استخدام التعزيز السببي، لسوء الحظ يستخدم المعلم أحياناً التعزيز السببي لزيادة سلوكيات غير مرغوبة. فعلى سبيل المثال، طالب جوييف لا يحب أن يقرأ بصوت مرتفع. عندما نطلب منه المعلمة ذلك يقر جوييف ضجه على الأرض فتخبره المعلمة خارج الصف، في كل مرة يخطئ منه ليعرف أن يقر بصوت مرتفع تتكرر تلك السلوكيات عند جوييف، إن المعلمة تقوم بمعزز سببي ليعرف الكذب من خلال إخراج جوييف من الصف وبالتالي سببها جوييف لغيره، بصوت مرتفع، جدول 6-3 يمثلي أمثلة أخرى للتعزيز السببي.

الإعطاء هي طريقة أخرى يمكن أن تستخدم من أجل تغيير السلوك. من الأمثلة يعني أن السلوك السدي كان معزراً في السابق لم يعد معزراً (Smith Poloway, Patton, & Dowdy, 2008). فعلى سبيل المثال، فتكون طالب في المرحلة الإعدادية عندما ما يركي ويصرخ. إن هذا السلوك يتم تدريسه بطريقة خاطئة من قبل المعلمين وذلك ب إعطاء سبدي ليعطى سبدي في كل مرة يركي أو يصرخ. وبعد التعرف إلى سبب حدوث السلوك قرر المعلمون باستخدام طريقة الإعطاء من أجل تقليل السلوك (وقد وعدم إعطاء سبدي ليعطى سبدي في كل مرة يركي أو يصرخ) في البداية أرادوا ليعطى سبدي ثم ما لبث أن قل سبدي.

في السعودية.

الجدول 3-5 ملاحظة على التعزيز السلبي

السلوكيات المستهدفة	العمليات التي يمكن استخدامها
تجاهل أو تجاهل	بدلاً من عدد كبير من الملاحظات السلبية، الصواب يعمل عدد أقل من تلك الملاحظات
اتباع التعليمات	توجيه المعلم
التعبير في مظهر	إخبار الطالب على وضع حين ووصفه لتأكيد من المظهر يخطط في المظهر
وضع جزء أو	تحديد صوتي لوضع جزء أو لأعلى، بدلاً من

بالمعلمين الذين يستخدمون طريقة الإطفاء يجب أن يتأكدوا أنهم قادرون على السيطرة على نتائج السلوك، فعلى سبيل المثال، تجنب إثارة انتباه من سؤال المعلم من غير رغبة يدها وحسنة مرتفع. قرر المعلمون بأن يمزقوا سلوكهم برفع اليد كعصاولة لتثبيط لاحدية بصوت مرتفع كما يستخدم المعلمون تحملاً مضطرباً في حالة أن أجلبت اليد من استجابة في بصوت مرتفع ولكن السلوك ما زال يحصل على تعزيز من قبل الطلبة، هذا من شأنه أن يثير في لاحدية بصوت مرتفع. ونتيجة لذلك تم تطهير السلوك.

يمكن تصنيف المعززات إلى معززات أولية والثوية. وتتضمن المعززات الأولية 1 كولات والمشروبات وأشياء أخرى ترتبط بجاذبات الانسان الأساسية. فعلى سبيل المثال لا تعصير العصير. بشرويات العارية، الشوكولاته وغيرها. أما المعززات الثانوية فتتضمن أشياء وشبكات أقرب لأن تكون اجتماعية. فقد تتضمن المعززات الثانوية: علامات ملصقات، قوائم ملاحظات، بطاقة مكالمة هاتفية وغيرها. في كل مرة يظهر الطالب سلوك مختلف ومخطط له، يجب على المعلمين أن يتم تعزيز هذا السلوك بشكل فوري وبطريقة عميقة. جدول 3-6 يعطي أمثلة حول جدول التمييز والتي يمكن من معلمين صمغ تطبيقه مع سلوكيات الطلبة من حيث بدء ظهور السلوك المرغوب فيه إلى استمراره ذلك السلوك والحفاظ عليه.

أما كان نظام التعزيز الذي يستخدمه المعلمون في صفوف الدمج، فإنه من المهم لأخذ بعين الاعتبار استخدام نتائج السلوك الطبيعية والمعززات هي البيئة الطبيعية من أجل تكون واستمرارية حدوث السلوك (Malott, Whaley, & Malott, 1997). إن نظام التعزيز لصطحة و لتكاف في تعزيز السلوك، ونظام التعزيز الحصب تطبيع بشكل منظم.

بدعم استبوك المطلوب في البيئة الطبيعية وبالتالي قد لا يستمر هذا السلوك لفترة طويلة. بالإضافة إلى ذلك، فإن نتائج المبالوك يمكن أن تكون تعزيزاً إيجابياً (أو تعريضاً سلبياً، أو عقاباً، أو مشيئة وبتائج معاكسة. لن التناج المعاكسة تعيل إلى عدم التأثير في السلوك من حيث زيادة أو تقليل احتمالية حدوثه في المستقبل.

الجدول 4-6 جداول التعزيز	
نوع جدول التعزيز	وصف للجدول
جدول التعزيز المستمر (Continuous Schedule of reinforcement, CR)	يتم تقديم التعزيز بعد كل استجابة مستبوك المطلوب.
النسبة الثابتة (Fixed Ratio (FR	يتم تقديم التعزيز بعد ظهور عدد محدد وثابت للسلوك المطلوب، على سبيل المثال ، ٥ دول للتعزيز FR-5، يتم تقديم التعزيز بعد تكرار السلوك ثلاث مرات.
النسبة المتغيرة (Variable Ratio (VR	يتم تقديم التعزيز بعد متوسط عدد معين من السلوك المطلوب، مثال جدول التعزيز VR-١٨، يتم تقديم التعزيز بعد متوسط ١٨ سلوك لحدوث السلوك.
النسبة الثابتة (Fixed Interval (FI	يتم تقديم التعزيز بعد انتهاء فترة زمنية محددة وثابتة، مثال جدول التعزيز FI-١٠، يتم تقديم التعزيز بعد أول استجابة تحدث بعد 1٠ دقائق.
النسبة المتغيرة (Variable Interval (VI	يتم تقديم التعزيز بعد انتهاء فترة زمنية متغيرة ضمن متوسط محدد، مثال جدول التعزيز VI-١٠، يتم تقديم التعزيز بعد أول استجابة تحدث بعد متوسط متغير 1٠ دقائق.

فيس الانتقال إلى استراتيجيات إدارة أو تعديل السلوك بطريقة هردية في صفوف الدمج. فإنك يجب أن توضع طريقتين تستخدمان بشكل تبادلي في الصفوف من الدرجة وحتى الثانوية العامة هي الإقصاء وإعصاب. الإقصاء "Time out" طريقة يستخدمها عدد من المعلمين من أجل تقليل السلوك غير المرغوب فيه (A brecht, 2008)، فليس سبيل مثال إعطية لذين يقومون بسلوك غير مرغوب فيه في الصف يتم وضعهم في ركن أو الصف، أو إبعادهم إلى صف آخر أو إلى مكتب المرفق.

للنصبة أهمية في الإقصاء هي معرفة فيما إذا كان النشاص داخل الصف معرواً

الطلاب. رجع نبي مثال الطالب جوزيف الذي يرمي الكتاب عندما يطلب منه تعلم أن يقرأ بصوت مرتفع بعد ذلك يخرجه المعلم من الصف. بالتالي مستجيب جزئياً لمرءة بصوت مرتفع سبب زملائه بعد خروجه من الصف. هل يعتبر الانقضاء إجراءً فعالاً لخفض ذلك السلوك؟ نعم نقول "لا؛ ليس بالإجراء الصحيح".

العقاب "Punishment" هو إجراء آخر يستخدمه الكثير من المعلمين في الصفوف في لروضة وحتى الثانوية العامة من أجل تعديل سلوك الطالب. يعرف كل من سميت، بولسوري، باتون وداودي (Smith, Pollockway, Patton, & Dowdy, 2008) العقاب على أنه "تقديم شيء غير مرغوب فيه أو إزالة شيء مرغوب فيه نتيجة لتقديم سلوك غير مرغوب" (ص 476). المعلمين الذين يستخدمون إجراءات العقاب قد يلاحظون تحسناً مؤقتاً، ومن شراً للسلوك المستهدفة ولكن قد يجدوا أن العقاب غير فعال مع كل الطلبة.

إن سدى المعلمين عدد وإجراءات محددة ومعينة هي أساليب العقاب. وكثير من هذه الإجراءات قد لا تكون قوية بشكل كافٍ لتقليل السلوك غير المرغوب فيه. فعلى سبيل مثال لطالبة هيمي عادة لا تستجيب لتعليمات المعلمين (لا تستجيب للتعليمات في المرة الأولى الثانية أو حتى المرة الثالثة). فهي كل مرة ترفض الاستجابة لتعليمات المعلمة، تمطر بقعة من قلمها لأحد حوزة على لوح التفاضل الخاص بها. عادةً فيتي لا يتبقى لها بقعة في منتصف اليوم وتضع بذلك طفلة عسوانية (ترمي الأشياء على الأرض، تستخدم الكلمات) ثم يتم إقصاؤها إلى خارج الصف. هذا النمط من السلوك يتكرر عند هيمي ويظهر أن العقاب (وهو فقد بقعة أو إزالتها خارج الصف) ليس فعالاً في تقليل سلوك العناد عند هيمي.

مثال آخر على استخدام أساليب العقاب هو استخدام التوبيخ من قبل نعم توبيخ (Reprimand) يمكن أن يكون لفظي وغير لفظي (مثال: انمأهات). والتوبيخ يعبر بشكل عام عن مزاج المعلم من سلوك الطالب (Smith Pollockway, Patton, & Dowdy, 2008). بالرجوع من التوبيخ سهل الاستخدام إلا أنه قد يكون غير فعال بل قد يعزز لسلوك سدي يرغب المعلم في تغييره. نموذج العقاب المستخدم على مستوى الصف في صفوف تدمج عادة ما يكون نظام حارم. هذا النظام الحارم عادة ما يتكون من مستويات مختلفة من نتائج السلوك (Canter & Canter, 2001) في الصفوف الابتدائية المبكرة. يمكن أن تمثل كل طالب اسمه مكتوب على اللوح على شكل حبة ناعمة موضوعة على ارضي فرع على بسطة شجرة عندما يقوم أي طالب بعدم تنفيذ التعليمات أو أي سلوك غير مرغوب

فيه فإن التفاعلة التي عليها اسمه سوف تنحصر إلى فرع أدنى في الشجرة. وقد يجرى هذا مع الجانب لبعض الممرزات وقد يؤدي إلى إرسال ملاحظة إلى البيت أو اتصال معلمي مع البيت أو خروج الطالب إلى مكتب المدير. مثل أية إجراءات عقابية أخرى فإن النظام الحارم يمكن فصل من السلوك غير المناسب لدى البعض ولكن ليس كل الطلبة. وتؤدي بعض الطلبة ذوي السلوكيات غير المرغوب فيها، فإن تحريك التفاعلة التي عليها اسمه قد يؤدي إلى سلوكيات أخرى غير مرغوب فيها. نحن نقترح على المعلمين استخدام أجور و تشجيع سلوكيات مرغوب فيها بحيث يحصل الطالب على تفاعل نتيجة قيامه بالسلوك المرغوب فيه مما يؤدي إلى تغيير مكان اسمه (التفاعلة) على الشجرة.

في الصفوف الابتدائية المتقدمة وفي الصفوف الأعدادية والثانوية، فإن أجور و تشجيع الحارم يمكن أن تكون على شكل كتابة اسم الطالب على اللوح من قبل المعلم (Bender & Mathes, 1999) في كل مرة يقوم الطالب بسلوك غير مرغوب فيه، يتم كتابة اسمه على لوح كعندئذ له. وإذا قام بسلوك غير مرغوب فيه مرة أخرى توصف علامة على اسمه كعلامة وصفت على اسمه تقرير نتائج معينة. مرة أخرى، فإن هذا النظام الحارم يمكن أن يكون فعال لدى بعض الطلبة، ولكن ليس كلهم. بالمعنى بعض تتفق مع الباحثين سميت و.وي. وبسون. وداودي (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2008) أن إجراءات العقاب لا تستخدم إلا في نهاية المطاف وكحل أخير.

لأن بعض الباحثين قد ناقشوا في إجراءات إدارة الصف، التعزيز، والعقاب بعد اكتشاف حركات تحريك السلوك الوظيفي وخطة التدخل السلوكي الفردية.

التحليل الوظيفي للسلوك وخطط التدخل السلوكي Functional Behavior Analysis (FBA) and behavior intervention plans

لسوء الحظ لا يستجيب كل الطلبة للمعززات وغير المعززات إلى طرائق وأجور و تشجيع مصممة لزيادة السلوكيات المرغوب فيها وتقليل السلوكيات غير المرغوب فيها في الصف. حيث، المعلمين في صفوف الدمج يمكن أن يجدوا الحاجة إلى التعرف إلى هدف ووضع خطة سلوكيات الطالب وتطوير خطط تدخل سلوكية فردية عندما تكون تلك هي الحالة، فإنه يجب على تحسين وظيفي للسلوك FBA.

مصدر: من ما كتبه هيرس وبنورسك. 2006. Friend & Burvuck 2006، ما هو التحليل

وصيغي لـ FBA 5- أن التحليل الوظيفي للمسلوك FBA هو عملية حلّ مُشكلات في سلوك هدف ذي صعوبات سلوكية مُحددة. إن التحليل الوظيفي للسلوك هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات المُفصّلة والمُوثقة تهدف إلى فهم المعلم ما السلوك غير المرغوب فيه الذي يظهره الطالب بشكل دقيق، أين يحدث ذلك السلوك، ما هدف أو وظيفة ذلك السلوك الذي يظهره الطالب، أن التحليل الوظيفي للسلوك يقود إلى أفكار حول كيفية تغيير السلوك، وما هي الخطوة المُحددة لعمل تغيير في سلوك الطالب غير المرغوب فيه " ص 442

كما ذكر مبشاً من قبل فريد وونزسك، 2006، فإن التحليل الوظيفي للسلوك يتضمن قائمة شاملة وو صفة من الإجراءات التي تهدف إلى فهم ومعرفة سلوك مُتألم به صبح حصه لتعديل دة السلوك، بالإضافة لذلك، فإن هذا التحليل الوظيفي يصبّ معلومات من أعضاء الفريق التربوي المتعاون ومواقفه مكتوبة من قبل الواتدين (المعلمين) في تعليم لأمراء. مرفق- (P.L.108- 446 2004) أن مرار من تعديل وظيفي للسلوك يجب أن يكون بناءً على طبيعة وشدة السلوك المستهدف بالإضافة إلى معلومات تم جمعها حول طبيعة سمجيات الساجه في تعديل السلوك

أر تعديل الوظيفي للسلوك يخطط التدخل السلوكي يجب أن تكون قائمة على ملاحظات مدقة لمسببات قابل للقيام بعد، أن تم تعريفه بشكل واضح. لذلك، فإن الخطوة الأولى في التحليل الوظيفي للسلوك هو التعرف إلى السلوك المستهدف، وتعريفه بشكل واضح معد الاسم إلى السلوك المستهدف، فإن معلومات أخرى يجب أن يتم جمعها مثل: الظروف صبية (الظروف التي تسبق حدوث السلوك)، نتائج حدوث السلوك (ما الذي يحدث بعد حدوث السلوك بشكل مباشر) تكرار حدوث السلوك، مدة تأخر حدوث السلوك (وهي مدة زمنية بين طلب حدوث السلوك ومدة حدوث السلوك) وأيضاً مدة حدوث السلوك (كم الفترة الزمنية لحدوث السلوك حتى نهايه) الخطوة الثانية هي معرفة الفرصية لمكانة الهدف أو سبب حدوث السلوك. تبعاً لذلك، فإن المعلمين يجب أن يهتموا فرصيات هدف لسلوك، وبعد تلك الخطوات يتم بناء وتطوير الخطة الفردية للتدخل السلوكي.

عند تطوير خطة التدخل السلوكي (Behavior Intervention Plan, BIP) فإنه يجب على المعلمين تحديدوا الماوك الذي يريدل (و هو السلوك الذي سيتم استبداله بالسلوك المستهدف)، لأن السلوك لا يحدث في فراغ، فإنه من المهم على المعلم أن يعرف السلوك



التي ليس (للسلوك المرغوب فيه) وفي الوقت نفسه عدم تعزيز السلوك غير المرغوب فيه (Sugai, Lewis-Palmer, & Hagan-Burke 2000) وإذا فشل المعلمون في ذلك فقد يستبدل أنماطية السلوك المستهدف (غير المرغوب فيه) بسلوك آخر غير مرغوب والذي لا يرضى. المعلمون في حدوتهم الجدول 5-6 يعطي وصفا لأجراءات التعزيز التفاضلي الذي قد يستخدمه معلموا صفوف الدمج مع طلبتهم.

بعد وصف تلك الخطوة، واتفاق المعلمين على إجراءاتهم يتم البدء بتطبيق تلك الخطوة. خلال تلك المرحلة، يجب جمع معلومات حول فعالية تلك الخطوة ضمن ظروف بيئية مختلفة لطلب، بالإضافة إلى ذلك توفير فعالية خطة التدخل السلوكي. أن المعلومات المتداخلة للمعلمين الخاصة يمكن الاستفادة منها في إجراء تعديلات على الخطة أو معرفة فهم إذا كانت خطوة تعمل بشكل جيد. أظهرت المعلومات أن السلوك المستهدف لم يغير، بل سحر مرغوب فيه، فيه يجب مراجعة الخطوة من قبل المعلمين. جدول 6-6 يظهر عناصر حصص التدخل السلوكي التي يمكن استخدامها، في صف الدمج.

دعم السلوك

في هذه الجزء يعطي وصفا مستمرا للأنظمة والإجراءات التي يمكن استخدامها في المدرسة وفي الصف، وعلى مستوى فردي من أجل تطوير السلوك المرغوب فيه لطلاب وتطوير مهاراتهم الاجتماعية.

دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة

Schoolwide Positive Behavior Supports (SWPBS)

من بين دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة SWPBS أصبحت واسعة الانتشار والاستخدام (خاصة في المدارس الأمريكية) منذ نهاية التسعينيات 1990s وبداية الألفية 2000s مع تركيز المتزايد على التحصيل الأكاديمي وجمع الطلبة للمؤثرين، وأصبحت جزءاً من التدوين الأمريكي في تعليم الأفراد المؤثرين عام 2004، "IDEA 2004" يعرف كل من سيمونسون، سوكدي وبغرون عام 2008 (Simonsen, Sugai, and Negron, 2008) برمج دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة SWPBS هي أنه "منهج وقائي يهدف إلى تحسين من دعم سلوك المتعلمين (والمتعلمين) بطريقة فعالة ومؤثرة". إن المدارس الحاجة في تطبيق

برامج دعم سلوك الإيجابي على مستوى المدرسة استطاعت أن تقلل من سلوك التسلل عبر الممرات فيه وتزيد من مستوى التحصيل الأكاديمي عند الطلبة. تزيد من معلومات حول برامج دعم السلوك الإيجابي فيمكن للقارئ الرجوع إلى مقالات من قبل (Fairbanks, Simonsen, and Sugai, 2008, Simonsen, Sugai, and Negen, 2008).

برنامج CHAMPS

برنامج CHAMPS تم تطويره من سلسلة المدرسة المبنية والأمنة من قبل رندي سبروك Randy Sprock (<http://safeandcivilschools.com>). إن كلمة CHAMPS هي اختصار لأربع كلمات هي "مشاركة Conversation، مساعدة Help، نشاط Activity، حركة Movement، ومشاركة Participation (Sprck, Garrison, & Howard, 1998). يشير المؤلف إلى أن "برنامج CHAMPS: هو منسج وقائي وإيجابي هي إدارة الصف، من مرحلة لمرحلة إلى مرحلة الثانوية، وهو دليل منظم لمعلمي الصفوف الذين يريدون تطوير خطط لمرحلة صفوفهم" (ص 3). إن هذا البرنامج هو مثال آخر لتجربتي يمكن أن يستجدهم معقول من أجل تتأثير إيجابياً على سلوك الطلبة بالإضافة إلى ذلك، يمكن مساعدته بانتزاع من مع برنامج دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة (SWPBS). بالتزامن من أن لمصوت شعب دليلاً محدداً حول فعالية برنامج (CHAMPS)، إلا أن هذا البرنامج يستجدهم بشكل واسع في الولايات المتحدة على سبيل المثال، يستخدم هذا البرنامج في مدرسة مقاطعة شارلستون، بكارولينا الجنوبية، كما يستخدم في بعض مدارس مقاطعة ليكسنتون، في ولاية كنتاكي.

التركيز معاً Focusing Together

"التركيز معاً" هو برنامج تطوير مهارات الإدارة والسيطرة الذاتية في الصف وهي جزء من سلسلة بناء المجتمع لشروع راج (Edge Enterprises Inc). إن برنامج "التركيز معاً" هو برنامج تعليمي يعمل على تطوير سلوك الإدارة الذاتية أو التحكم الذاتي Self Management بالتوافق مع مجموعة من التوقعات الصلبة التي توضح لعمد المسؤول، الإحترام والسمامة الجسمية والعاطفية" (ص 1). إن الطلبة يتعلمون تلك الإستراتيجية "مسرحية تركيز معاً" من خلال 3 خطوات هي (أ) تعلم توقعات المجتمع، (ب) تعلم كيفية وضع حد لحدود، و(ج) تعلم استراتيجيات الإدارة الذاتية المخصصة بكنهم كمر

FOCUS 7: أوصح خطوات استراتيجية ركز FOCUS

في بحث لدراسة لعمالية برنامج "التركيز معاً" أظهرت أن البرنامج كان فعالاً في ما يأتي: (أ) تقبل سلوكيات الطالب غير المرغوب فيه كسلوكيات جهر ذبابة لأداء مهمة، (ب) زيادة رغبة الطالب من إجراءات الإدارة الصفية، (ج) زيادة رغبة المعلم عن برنامج "تركيز معاً" وهي سلوك الطالب، (د) تطوير ادراكات المعلم عن كيفية تقليل السلوك غير لأداء المهمة على الطالب (Rademacher Pemberton, & Cheever, 2006).

ملاحظة: ظهرت خلال السنوات العديد من الإستراتيجيات والبرامج التي تدعم تعليم المعلمين وتطوير الممارات الإجتماعية للطلبة في صفوف الدمج (Fenty Miller & Lampi, 2008; laquinto & Hipsky, 2006). في مقالة للدولسي هينري من ميسور، ولاسي عام (Fenty, Miller, & Lamp, 2008, 2008) وصموا 20 طريقة في تعليم الممارات الإجتماعية لطلبة تعلموا باستقريب، والتدعيم والإسمرار والتعميم في تعليم الممارات الإجتماعية لطلبة في صفوف الدمج.

Conclusion الخاتمة

في هذه المقالة، أوصح ما زالت تعتبر واحدة من المهمات الأكثر تحدياً ونسبة نجاحاً من المعلمين. إن هذا الفصل يغطي مختصراً متديداً عن بعض النصائح والممارات التي يستطيع المعلمون من خلالها تطوير مهاراتهم في الإدارة الصفية وإدارة سلوكيات الطلبة من خلال العمل التعاوني بين المعلمين في استراتيجيات وطرائق إدارة الصف ودراسة سلوكياتهم. إن المعلمين يستطيعون أكثر نجاحاً وفائدة في تلبية حاجات طلبتهم لمتعلمة دولسي هينري.

Refrences المراجع

- A. Cohen, P. A., & Feuerster, A. C. (2006). Applied behavior analysis for teachers (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Altrett, S. F. (2008). Fall Time away: A skill-building alternative to discipline. Preventing School Failure, 53 (1), 46-55. Retrieved March 15, 2009, from Academic Search Premier database.
- Becker, J., Arnold, L., & Aljazeera, B. (2006). Making inclusion work: Effective practices for all teachers. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Bandura, A. L., & Mathes, M. V. (1995). Students with ADHD in the inclusive classroom: A hierarchical approach to strategy selection. *Intervention in School and Clinic, 30*(4), 226-233. Retrieved March 15, 2009 from Academic Search Premier database.
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2006). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Carter, L., & Center, M. (2001). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Pinedale Seal Beach, CA: Center.
- Farbman, S., Olmstead, H., & Sugai, G. (2006). Classroom secondary and tertiary tier practices and systems. *Teaching Exceptional Children, 40*(6), 44-52.
- Fenty, N. S., McFar, M. A., & Lamp, A. (2008). Embedded social skills instruction in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic, 43*(3), 186-197.
- Friend, M., & Bursack, W. D. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic, 44*(4), 195-205.
- Ingrante, A., & Hymel, S. (2006). Practical bibliography strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal, 34*(3), 209-213. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 P.L. No. 108-446.
- Maag, J. W. (2007). Rewarded by punishment: Reflections on the abuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children, 67*(2), 173-186.
- Mamgren, K. W., Trezell, B. J., & Faut, P. V. (2005, September/October). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *The Caring House, 79*(1), 36-39. Retrieved March 15, 2009 from Academic Search Premier database.
- Maott, R. W., Winney, D. L., & Maott, M. E. (1997). *Elementary principles of behavior* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Newman, M., & Alonzo-Gimaya, E. (2006). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic, 43*(3), 158-167.
- Moore, K. D. (2005). *Effective instructional strategies: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rademacher, J. A., Pemberton, J. B., & Chervat, G. L. (2006). Focusing together: Promoting self-management skills in the classroom. *Exception: 35*. Edge Enterprises, Inc.
- Sands, D., Krupski, E. B., & French, H. K. (2000). *Inclusive education for the 21st century*. Joliet, IL: Wadsworth.
- Simonsen, B., Sugai, G., & Hebron, M. (2003). Schoolwide positive behavior supports: Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children, 40*(6), 32-40.
- Smith, T. E., Coloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Spivack, G., Garrison, M., & Howard, L. M. (1998). *CHAMPs: A proactive and positive approach to classroom management for grades K-5*. Longmont, CO: Sopris West.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., & Hagan-Burke, S. (2003). Overview of the functional behavioral assessment process. *Exceptionality, 11*, 49-160. Retrieved February 21, 2009 from Academic Search Premier database.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at-risk in the general education classroom* (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Williams, C. J., & Resberg, L. (2003). *Successful inclusion: Teaching social skills through*



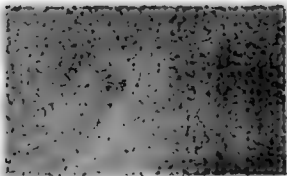
curriculum integration, intervention in School and Clinic, 38(4): 205-210. Retrieved February 21, 2009 from Academic Search Premier database.

<http://urs4y.ccsd.schools.com/home.aspx>

http://staff.fep.snet.org/act/behavior_management.htm

<http://www.jstlec.org/news/view.asp?id=62>

<http://www.nasponline.org/publications/cq/cq32.6.na/active-schools.aspx>



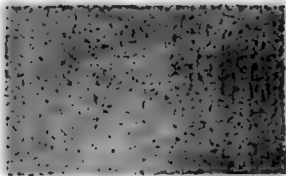


الفصل السابع

حالات حول إدارة السلوك في صفوف الدمج

Cases About Behavior Management
in Inclusive Classrooms

© 2000 by the National Association of Special Education Teachers



به سبب حتى يتطور مهارات الكتابة الأدبائية لديه" مع هذه الاجابة، هن الطالب صامويل رأسه تجاءت المعلمة فلوك الطالب صامويل وأكملت التدريس إلا أن الطالب صامويل لم يأخذ وقتاً طويلاً حتى أصبح يصدر أصواتاً مزعجة ويغطي ملاحظات غير ملائمة. ثم سأل الطالب صامويل مرة أخرى وقال "معينه مثل المبل" ليسأل ههما إذا كانت تلك الجملة هي مثل لتجانس. أم تشبيه أم استمارة. صحك طلبة الصف لأنهم يعلمون تماماً أن هذه جملة موجهة إلى المعلمة فلوك. استمرت تعليقات الطالب صامويل خلال الحصة مع محاولات من معلمه فلوك تجاهل تلك التعليقات، إلا أن تعليقاته اوعجت المعلمة فلوك.

عادت جملة فلوك على التعاون مع المعلمة إرين بورسر، معلمة التربية الخاصة، من أجل مسيطرته الطلة المعلمة إرين تدرس الطلبة بما هي طريقة المصادر أو د ح نصف مع مع بقية طلبة. وتكون أحياناً المعلمة إرين مشغولة، ففي ذلك الصباح، كانت معلمة إرين مشغولة بحصصاً تحطه تربية فردية وقد تركت المعلمة فلوك لوحدها مع عدد من طلبة "تربية الخاصة ذوي الاضطرابات السلوكية". تعتبر 'معلمة فلوك أن الطالب صامويل هو الذي يقود المشكلات والسلوكيات غير المناسبة في الصف.

تم تشجيع الطالب صامويل على أنه طالب ذو اضطرابات سلوكية وأيضاً صعوبات تعلم في الماضي. تم تدريس الطالب صامويل من قبل معلمين معينين وتدريب حرة في تعديل الصوت وصعولة. صامويل مهيب كثيراً من الأذى والصرير لطلبة صفه وهو معروف بأنه مثير شعوب في المدرسة. بعض سلوكيات الطالب صامويل تتضمن التكلم من غير إذن وعدم اتباع رخص معينات المعلم. يقول تكات داخل الصف ويغطي مثل خطرات غير مدنية. ح ح الصف. مستخدمت معه المعلمة إرين التعاقد السلوكي، إلا أن فعالية ذلك مشكوك فيها. بالنسبة إلى بعض المعلمين، فإن الطالب صامويل مثير للمشكلات والضغب.

بالنسبة إلى بعض المعلمين تعلموا بإعطائه تحديد ثم يعمدون خارج الصف، لديه اندرته من المدرسة على سلوكه ومع ذلك فهو يشاء ح بذلك. بالنسبة للمعلمة فلوك، طبيعة قلبها الطيب تجنبها عادة ما اتخاذ قرار فوري وحاسم مع سلوكيات الطالب صامويل تدعي المعلمة فلوك أن همن أياها في تدريس ذلك الصف هو عندما يكون الطالب صامويل هاشبه.

في البيت، هن الطالب صامويل لديه المشكلات والصعوبات نفسها، فهو ليس لديه احترام مع والديه كما أنه يمسهر خارج البيت ولا يحضر البيت إلا في ساعة متأخرة، في



أحد الخرافات أفعال والدته الميتة ومعظم من الفخول بسبب تأخره عن التحدث. عندما حدث هذا الطيف فإن الطائفة صامويل نام على سرير كان موجوداً في حوض السباحة. نتابع سببها، ولديها يدبر ن مشروعاً مالياً يعملان معظم النهار تاركان صامويل ليعيش بنفسه. ليس رولديه لا يستعملان، لإعتناء بصامويل ولكن مشروعهما وعملتهما يأخذن معظم وقتهم. في بيت عائلة صامويل هناك مديرة منزل ويستأجر يمتلئان بعد موين ويشتملان مع مشكلاته، إلا أنهما أحياناً يكونان هدفاً لتعليقاته السيئة وإفداله غير المرغوب فيه، كرم فعل لتصرفاته غير المرغوب فيه. حذراء ولديه بأنهما سيئملانه إلى مدرسة دولية كما قام ولديه بأشغل بأزمائه إلى عدد من المجموعات الشابة التي تعلم وتعمل لستوكات غير مناسبة حتى في تلك الأحياء، فإن صامويل مسبب عدداً من المشكلات لمرشدين في أحد الجيوب في حبال شمال كولاديا تم تهديد صامويل بطرده.



أسئلة أنصت إليها ؟

1. بالنسبة إلى تلك الحالة، ما السلوكيات المستهدفة التي لتصح تصبها ؟ أو ما السلوكيات المستهدفة التي تحتاج إلى إجراءات تقييم وملاحظة ؟
2. بالنسبة إلى تلك، اختر سلوكاً غير مرغوب فيه عند صامويل، واكتب هدف سلوكي. لديك السلوك غير المرغوب فيه تريد من صامويل القيام به ؟
3. معكم حملة تدعى سلوكاً لصامويل، قرر كيف سوف تقيس السلوك وكيف سوف تعبر سلوكاً غير المرغوب فيه ؟
4. كيف سوف نقيم التطور في سلوكيات صامويل ؟ وصف أين ستقيم التطور في تلك السلوكيات ؟
5. اختر مجالاً لسلوك اجتماعي وصف كيف ستعلم تلك المهارات الاجتماعية ؟

... الحالة 2 ... لا أستطيع القيام بذلك

يبحث الطالب «نطونيو» على مقعد أندراسي ويسأل نفسه "أنا لا أستطيع القيام بذلك؟" ورقة «نطونيو» كانت مملوءة بالكتوب والتي تشير كم مرة عُبر في إجاباته وقد عُبر جُداً به مررت عدة، عندما قامت المعلمة "لاركسون" من مقعدها لترى كيف يعمل «نطونيو»، صرخ «نطونيو» بصوت مرتفع وهو: «مرأسه انحنى، كان من المثير على الطالب «نطونيو» أن يعمل عشر مسائل حسابية في عملية الصرب، ولكن بدلاً من ذلك كان يلعب بأشياء موجودة على طاولة، ذهبت المعلمة لاركسون إلى الطالب «نطونيو» وحاولت إعادته توجيهه إلى حل مسائل الحسابية "هيا «نطونيو» أنت تستطيع حل تلك المسائل الحسابية" قالت له ذلك وأعطته ورقة عمل جديدة، في أثناء ذلك، كان بقية الطلبة ينظرون ويتمتمون، بينما على «نطونيو» عثمناً بعدم تمام حل المسائل الحسابية، التفتت المعلمة لاركسون إلى بقية الطلبة وقالت "أرجو أني حل مسائل" ثم نظرت المعلمة لاركسون إلى الطالب «نطونيو» وقالت له أنه من به هب إلى مقعده حتى يكمل حل المسائل الحسابية. مرة ثانية استمر «نطونيو» على مقعده ولم يتحرك، قامت المعلمة لاركسون وكتبت على اللوح "«نطونيو» - لا فرصه اليوم"، لأن «نطونيو» لم يقم، من ذلك التهديد، بل على العكس مَرَّق ورقة العمل إلى الصف.

خلال هذا الحادث كانت المعلمة زفر تلاحظ وتحاول أن تعيد توجيهه فيه، المعلمة إلى حل مسائلهم في صف الدمج. إن المعلمة زفر تعرف أنها يجب أن تبقى بعيدة عن المعلمة لاركسون عندما تأذي الطلبة، إن المعلمة زفر تترك التعامل مع المشكلات السلوكية للمعلمة لاركسون وخاصة مع مثلية التربية الخاصة، ناقشت المعلمة زفر هي أحد الممرات المعلمة لاركسون حول طريقة التعامل مع الصعوبات السلوكية في الصف ولكن المعلمة لاركسون ذهبت أن يشغل أحد في طريقة تعاملها مع المشكلات السلوكية في الصف.

طالب «نطونيو»، طالب ذو صعوبات عقلية وعمره 13 عاماً، وهو طالب في مدرسة تولى هيل الابتدائية في وسط مدينة بورتلاند في ولاية بنسلفانيا. كان الطالب «نطونيو» في صف المعلمة لاركسون لمدة مستان وقد سبب الكثير من الصعوبات للمعلم ولاركسون. يعتبر الطالب «نطونيو» على حد ذاته انصعوبات عقلية حيث حصل على علامة 69 في القدرة

عقديه من معيار وكسار الحكاء للأطفال ولكنه وضع في صميم من صميم لدمج هذه ثمة بسبب لتحسين الزممع لديه في المهارات الأكاديمية والسلوكية خلال السنة التعليمية، بلا صفة إلى التسمي الواسع في القدرة العقلية، فإن الطالب انعمو لديه صعوبات أكاديمية في المهارات الأساسية الأنية القراءة، الكتابة، والرياضيات، لجمع الأمور أكثر تعقيد. فإن لطلاب انعمو أيضاً قد تم تشخيصه على أساس أن لديه اضطرابات سمع، لالتباه و لتسبب الزائد (ADHD) وهو واحد حالياً مادة الريتالين لتسبب عنه في صيف، لالتباه و لتسبب الزائد.

يعيش طاب انعمو في المنزل مع امه، سيليا، في قرية مجاورة لمدينة سيليا، ثمة قائمة حول تقدم أداء انعمو في المدرسة تقول المعلمة لاركسون ليلقيا بأنها تسمى بوس في بوس، الأمور مهمين بتدريس وعلوم ايزهم كما هي تهتم بذلك. اعادت الام سيليا عنك لعدا عند ابنها انعمو، ففي المنزل هو عادة ما يرفض اكمال بعض الاعمال في بيت في اوقات الصباح، تقضي الأم سيليا هنزلت زمنية طويلة حتى يسمع تطويو كدهاب في بوسه. وعمل أن يبقى دائماً طوال اليوم سيليا تعرف ابنها جيداً. كذلك لم تكن مع حنة مديسة جيد أن تلقى ملاحظة من قبل المعلمة لاركسون حول ما حدث في مادة الرياضيات في نفس اليوم. عندما ارادت سيليا أن تناقش ما حدث مع انعمو، رفض انعمو مناقشته ذلك.

في مدهام ذلك اليوم، جلست المعلمة لاركسون لتفكر في السلوك غير المرغوب فيه لدى طابو. قلقت سألته فسمها عدد من الأسئلة "هل قمت بالتمامل نظريته مناسبة مع حد لسيوس؟ هل يمكن أن لا أكون ضاحكة لهذه التبرجه؟ هل يجب أن أخرج من لصف فور حدوث سلوكه؟ لأن هذه السلوكيات ما زالت في السنة الثانية هي تديم بصوبو ثم تكن المعلمة لاركسون متأكدة تماماً من كيفية تعديل تلك السلوكيات لقد تكررت في الماضي عندما درست مادة تعديل السلوك، لكنها وجدت أنها لا تستطيع أن تقوم بأي شيء مختلف عما درست في السابق. تحب المعلمة لاركسون أن يكون صمها هادي و يعمل بشكل جي في لدمسي كانت قادرة على ضبط وتعديل عدد من السلوكيات غير الانلثة لعدد من طلبة نصل، إلا أن سلوك انطونيو يراد بوساً وخاصة كلما اقترح ب نهاية الاسبوع

كونها مديسة التربية الخامسة الوحيدة في المدرسة، فإن المعلمة لاركسون تتكلم بحذر عندما تناقش سلوكيات انطونيو مع المعلمين ومدير المدرسة. فإن سنتين، مديسة

لأركسون. بقاها مع عبودة المدرسة، جوسون، لتصبح لها بالتعليم العنوي هي مدي
أرب، صديقات و لغة الإنجليزية، وبعد كثير من التفاضلات سمحت لها بذلك. ثمرة جوسون
معروفة لدى المعلمين بأنها ذلك النوع من الإداريين الذي يهذب الطالب بدلا من أن يفاضل
سبوكه غير المناسب مع المعلمين. ثم احتار المعلمة لأركسون بأنها أول معلم تربيه خاصة هي
مفصلة ثارعين بسبب شهادة "تدبوا هي التربية الخاصة، لقد قبل لها من قبل مشرفه
جيتسي" بأنها بحاجة لقائمة علاقات مهمة جيدة مع زملائها من المعلمين والآباء رين من
"جس" لقدرة هي فتح مسرور دمج أخرى هي المدرسة هي السنة القادمة وتوسع بر مع
لدمج على مستوى المديرية.

هي بسوم الثاني، باقنت المعلمة لأركسون سلوك الطالب انطونيو مع مساهمة
ترودي. فقد شرحت المعلمة لأركسون حادثة الطالب انطونيو في حصة الرياضيات، بينما
حدثت لاثني تلك الحادثة، ذكر المعلم ترودي أن الطالب انطونيو تشاخر مع صواب آخر في
العلم في حصة الرياضة وفضل أن يحد. إلى حصة الرياضيات، فيما وصف تلك الحادثة
قال المعلم ترودي أن السبب من تلك المشاجرة هو سلوك طالب في صف آخر اسمه "بيري"
صاف. نعم ترودي أيضاً أن الطالب انطونيو كان يدم بشكل جيد في حصة الرياضيات
مدم معه الطالب بيرني وصريه. قال المعلم ترودي أن الطالب انطونيو كان يسو عليه
لحساب عدد ما كان يسير باتجاه الصف بعد الانتهاء من حصة الرياضة. حتى ذلك
العلم لا يكون مستغريه فيما إذا كانت تلك الحادثة لها أي سبب دمج به بطون من
... و... د... حل حصة الرياضيات.

أسئلة المناقشة

1. من المعلومات السابقة، ما السلوكات المستهدفة التي تعطي الأولوية من أجل ضبطها
وتدبيرها؟ وما السلوكات المستهدفة من أجل مزيد من التنظيم والملاحظة؟
2. هي لصف: احذر سلوكاً غير مناسب ومستهذف، ثم اكتب هدفاً تربوياً سبوك بدل
عن أسلوب غير المناسب؟
3. صمم خطة تعديل سلوك للمطالب انطونيو. قرر كيف ستقيس السلوك وكيف ستعبر
في سبوك غير المناسب؟



4. كيف سدادت انعدام في سلوكيات الطالب وأبن متلاحقة التقدم في الأء ٩
5. اختتم مجالاً في المهارات الاجتماعية، وصعب كيف يمكن تعليم تلك المهارات لاجتماعية لطلاب المتروبو؟

3 الحالة

الفئة التي لا تستطيع أن تتوقف عن التحدث

الطالبة تريشا هي طالبة في صف دمج للمرحلة الثالثة ابتدائي. المعلمة جودي هي معلمة الصف، و تلي تعمل مع معلمة التربية الخاصة بشكل تعاوني، المعلمة توبي توفيسكو. بشكل يومي، المعلمان جودي وتوبي يلاحظان حلولا سلوكية انتكاسية من غير إذن عند الطالبة تريشا وإلى أي حد يعتبر هذا السلوك مزعجا للطالبة في الصف. سواء اجابت على سؤال المعلمة من غير إذن أو تحدثت عن مشكلة أخرى أمام باقي الطلبة في الصف، دائما توبخ المعلمة جودي وتوبي طالبة تريشا لسلوكها المزعج في الصف.

بعد تشخيص الطالبة تريشا في بداية هذا العام بأن لديها اضطراب ضعف الانتباه و اضطراب فرط الحركة (ADHD).

نتائج الاختبار أظهرت أن الطالبة تريشا لديها صعوبات أكاديمية في القراءة والكتابة، وأن علاماتها حول المتوسط هي اختبار وكثير لذكاء الأطفال. لتسجها الثالثة بالصفه الابتدائية، فتم المعلمون والذى الطالبة تريشا ووجدوا أن أدائها متدن عن المقاييس لتشخيصها، عشاها الزائد وضعف الانتباه. كتحقيقه نهمة الاختبارات ومقاييس أخرى من نصيبه من صف مؤهلة ضمن المادون IDEA، 2004 لتكون ضمن فئة إعاقات، صعبه أخرى واعياره، لديها أيضا اضطراب ضعف الانتباه والتشخيص الزائد (ADHD) مباشرة وبدلا من اشارة بحدسية هان ولدي الطالبة تريشا ذهبوا إلى مستشفى للأطفال ليتم بتقييم الطالبة تريشا أكاديميا بالضغط والتشابه مع ما أظهرته نتائج واختبارات مدرسه، فمن وحدة لتقييم النمسي الأكاديمي قررت أن الطالبة تريشا لديها اضطراب ضعف الانتباه والتشخيص الزائد بالإضافة إلى اضطراب الوسواس القهري Obsessive Compulsive Disorder, OCD لذلك وصفت الطالبة بالنمسي دواء "Adderall" للطالبة تريشا من أجل تقليل اضطراب ضعف الانتباه والتشخيص الزائد.

بالرغم من أن الطالبة تريشا كانت تأخذ الدواء "Adderall" لمدة شهر، إلا أنها عالت تصهر سلوكه له علاقة باضطراب ضعف الانتباه والتشخيص الزائد (ADHD) وأيضا سلوكيات لها علاقة باضطرابات الشخصية القهرية (OCD) مثل ضعف الانتباه.

الاستمرارية في المهام دون توقف، بشكل خاص، في كثير من الأحيان. عند الحاجة تريحها هو السلوك الذي دائما يتم توجيهها بشأنه ويدير سلوك استمرارية من غير ان المعلمة هو السلوك الأكثر إزعاجا من بين السلوكيات الأخرى، في يوم الأتي ذكرت المعلمة جودي للمعلمة توبي "أنا حتى وهي ترفع يدها لتجيب عن السؤال، في جابت الطالبة تريشا عادة ما تكون ليس لها علاقة بالسؤال" وقد وافقت المعلمة توبي هذا لراي، ثم قالت للمعلمة توبي "أنا اعتقد أنه حتى وهي تأخذ الدواء، الذي قد يساعد في تحسين سلوك الشريرة لديها، إلا أنه من الواضح ان هذا السلوك ما زال كما هو لو حتى أصبح بالأسوأ" ثم ردت المعلمة جودي "صحيح، حتى عندما ينادي عليها، فائسا يجب أن نصل لها أن نتحدث حول الموضوع نفسه وان نتحدث لاحقا عن أية قصص ليس لها علاقة بالموضوع، ولا نتحدث بذلك القصص إلا بعد أن نهي عملها".

في حادثة أخرى مارالت الطالبة تريشا تتكلم مع زملائها كما هو الحال مع معلمة، هذا ليطالبه تريشا تريد ان تكون هي القائدة، وحاضرة أثناء العمل كمجموعة في يوم حديث عهد. في المعلمة جودي وتوبي ومن الطالبة في الصف من أجل العمل كمجموعة. تريشا كتب لعمل مع مجموعة الطالبة كريستينا، جاكوب، وأوستر. مباشرة بعد أن سلمت المجموعة التواب (التواب هو قياس طول مجموعة من الأشياء هي ملعقة، قلم، قبلة ماء شمسية، وتم إعطاؤهم مصطرة لقياس طول كل واحد من الأشياء) بدأت تريشا بتدريج بسبوكها. بعد ذلك بدأت تريشا بالطلب من زملائها في المجموعة بتدريج كل شيء من أجل من هم من هنا. قالت تريشا "حسنا، سأقيس طول كل شيء على حدة، وعلى وستر ان يكتب كل شيء افونه على ورقة". فرد عليها الطالب كريستينا بصوت مرتفع "ست لست قائم المجموعة". ثم علّق الطالب جاكوب وقال "حتى انك لا تعرفين ماذا تفعلين". لا ان تريشا استمرت في قياس طول كل شيء على حدة وقالت "8 انشأت طول القلم 15 يش طول الشمسية، 10 انشأت طول القلم، 5 انشأت طول الملعة". بالرغم من محاولة الطالب جاكوب لاقتحم تريشا بإجابات أخرى، إلا ان تريشا أصدرت على اجاباتها وأخذت ورقة لإجابته من زميلها وستر. ثم بدأت تكتب اجاباتها بخط حري على الورقة بقلم الحبر، بينما كانت تريشا تسجل اجاباتها على ورقة الاجابة، سرخ جاكوب بصوت مرتفع "المعلمة توبي و لمسة جودي، تريشا لا تسمح لنا بالعمل مع بعضها البعض". وعندما جابت المعلمة جودي وهرت بعد ذلك حصرا وكيف كان سلوك الطالبة تريشا، طالت من تريشا أن تخرج الصف على

أن تتكلم معها لاحقاً

مسئول آخر غير مرغوب فيه عند الطالبة تربية أ وهو الاجابة عن أسئلة المعلمين أو طلب المساءة من غير رفع يدها لطلب الاذن من المعلمين. لسوء الحظ فإن هذا السلوك يحدث بشكل متكرر دون أن يتم قياسه من قبل المعلمين. هناك حل تم استخدامه من قبل المعلمين وهو تحرير مسكوك رفع اليدين عند طلب أي شيء أو الاجابة عن أسئلة المعلمين. لقد تسبب المعلمون عن تعزيز سلوك رفع اليدين ولاحتفظوا أنه عندما تريد تربية أن تجيب عن سؤال المعلمة ترفع يدها قبل الاجابة لأنها تعلم أن تكون معلمة، ثم اعدوها وقت في نهاية اليوم لقراءة قصة قصيرة نصف أو فقط الجلوس على الكرسي انهارا أثناء القراءة لصدمة لفرصة. كانت ترفع يدها في كل مرة. هذا الحل يمكن أن يعمل بشكل جيد لأن الصدمة عن لقراءة لطالبة الصف قد يكون هدفها الأممي.

بالرغم من محاولات كلا المعلمين، ما زالت تربية ترفض أو تطلب من غير ذلك المعلمين ومن ثم تصرخ بملحمان عليها إذا حدث ذلك السلوك. إذا حدث ذلك السلوك بشكل متكرر خلال اليوم، فإن المعلمة توبيخ تربية على الفور. بعد عدد من الاحداث، قامت المعلمة بكتابة اسمها على الورقة التي تربية تعيدهم بسلوك الاجابة السلبية والتوجه نحو تربية في اليوم الذي، كسلوك تربية أفضل إلا أن ذلك استمر ليوم واحد فقط. حتى آخر هو محاولة المعلمين كتابة اسمها على اللوح. باستخدام تلك الاستراتيجية، تربية ترفض مسكوك غير مرغوب فيه يتم كتابة أول حرف من اسمها على اللوح، إذا كتب المعلمين كل اسمها فإن تربية تحرم من الذهاب إلى القصرية. الصدمة التي حيدت في هذه الاستراتيجية هو أن لاحظ المعلمة عدد مرات حدوث السلوك غير المرغوب فيه لدى تربية، بالرغم من أن هذه الاستراتيجية مازالت ما يتم استخدامها، فإن تربية تصبح محبطة عندما يتم كتابة أول حرف من اسمها على اللوح، عادة ما تقضم تربية وتصبح غير قادرة على ضبط سلوكها، مما يؤدي إلى كتابة كل اسمها على اللوح وبالتالي حرمانها من الفرصة.

في اليوم الذي وبعد انتهاء الدوام المدرسي، اجتمعتا المعلمتان توبي وجودي لمناقشة سلوك تربية ومراجعة الملاحظة الأخيرة. قالت المعلمة توبي بهما يبحث في الأوراق في عن ورقة من مسكوك تربية ملاحظة لطالبة تربية "حسناً جودي، أن سلوك التكم والتشرد عند تربية أصبح لا يمثل" ثم قالت توبي "انظري إلى هذا" بينما أعطت المعلمة جودي ورقة حل تربية عن التكم المطالبة تربية. بعد ذلك تابعت توبي وقالت "أنا أعلم أن تربية



حل وحياته، يصممه لأنها كثيراً ما تتكلم مع الطالب جاكوب". نظرت المعلمة جوسي وهزت رأسها لتوضيح كلام المعلمة توبي ثم ردت المعلمة جودي "أنا أعرف ما هو مشغول بهدري كل ما فعمامه لم يؤثر هي تقول سلوك الكلام والثرثرة عند تريشا". ثم عادت توبي تتابع وقالت "ما الذي يجب أن فعله الآن؟". ردت عليها المعلمة جودي وقالت "نحن بحاجة إلى شيء شيء م ونحن لمست متأكدة ما الذي يجب أن فعله، سأذهب لبيت وبعث في مكتب لعلني أجد شيئاً يمكن أن يساعدنا".



أسئلة المناقشة

- 1 من خلال المعلومات المقدمة في هذه الحالة، ما السلوكات المستهدفة والتي تحتاج إلى تغيير؟ أوما السلوكات المستهدفة من أجل القيام بتقييم وملاحظات أخرى؟
- 2 هي حصة احمد مسووك قهر مرغوب، ثم اكتب صفاتاً تريشاً لمحبوب مرغوب فيه سديل عن السلوك غير المرغوب فيه؟
- 3 صمم خطة تعديل سلوك الطالب تريشا، قرر كيف ستقيم السلوك وضع سديد سلوك غير المرغوب فيه؟
- 4 كيف ستلاحظ انعدام هي سلوكات انطالية؟ وأين ستلاحظ انعدام هي الآخر؟
- 5 هل يجب على تريشا أن لا تتكلم أبداً في الصف؟ هل هذا سلوك مرغوب معصفي ومبرر؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

— الحالة الرابعة — لا يوجد نكت في مادة الرياضيات

في حصة ليجر في المدرسة الثانوية، عادة ما يمضي الطالب "ويلي" وقته في تحدث بطر لث وكنت عن معلمه "بيتر جيمس" أو عن طلبة آخرين، من الصعب ان يرجع ويلي الى العمل لأنه دائما ينفذه بالتمكث والفرائل والتمهقات على معلمه أو على طلبة آخرين، وحدثا علق بصغرة على أحد زملائه في الصف، الطالب جورج، حيث قال ويلي عنه "رائحة جورج سيئة جدا بحيث أنه هو الطالب الوحيد الذي يعرف أنه سيحصل على علامة "أ" من غير الحاجة لأمر يرفع يده"، لم يسلوكة غير المزعوب فيه يستمر معظم الدوام لم يسي، وعندما د ثلث المعلم جيمس بتذكير الطالب ويلي بالرجوع إلى عمله، ان تكنت وطكر نف ويلي لم يست مسئلة، مستقام بها تؤدي الطلبة الآخرين وتنفذ ويلي من استكمال و جداته ان طر ائمه تصدح صطالب ويلي في حطر الرسوب في الماده، لجمال الآموز اموا، فإن الطالب ويلي يكره ارب صصيات ويشتكي باستمرار ان ما تعلمه في حصص الرياضيات ان يستفدهه أب في حيدته

عادة ما يعلم المعلم جيمس باستخدام امثلة من الكتابة وشرح تلك الأمثلة على نوح من خلال شرح المعلم حصص ولعاده الشرح من قبل المعلم تايلور -- وهو معلم لعدة دوى معلمات مذكورة -- فإن معظم الطلبة قادرين على انتان وفهم محتوى الدرس. ان المعلم جيمس يأخذ وقتا لشرح محتوى الدرس لكل الطلبة في الصف كما يوفر حصص لتدريس صصاظة بعد سهاء اندوام المدرسي للطلبة الذين يحتاج إلى مساعدة اضافية، ان دروسه أيضا يتم اعلازها بأمتة من انجياة الواقعية وأيصا من خلال الامتاپ يؤمن المعلم جيمس أيضا ب التمرين والتدريس يؤدي إلى الانتار، لذلك فهو عادة ما يحطي الطلبة عددا من لوجيات البتية، عندما يتم اصطاء الطالب ويلي واجبا بيتيا، فإنه عادة لا يكمله وذا رجع يوجب لم يتي الى المعلم، فعادة ما يكون غير صحيح.

الطالب ويلي ليس هتملا غير متبه (قد تم تشخيصه على أن لديه اضطراب سلوكي)، ولكنه أيضا مدفع ومتهور، لقد تم تشخيصه من خلال طبيب الأطفال في عمر مبكر من لديه اضطراب ضعف الإثابة والنشاط، الرائد. ولقد أخذ عددا مختلفا من الأدوية، إلا أن



فنه منه. كان فعلاً هي صبيحة، صغف الإنتباه والإنتهاجية. أن السلوك الأكثر سوءاً هو سلوك الإساءة العنيفة و التهديد فتد عرّض نفسه أو عرّض الآخرين للخطر بسبب إساءته ونهجه، فعلى سبيل مثال، كان يتهاوى أمام أصدقائه بالتصكيح وقيادة السيارة وكذا من يضرب سيارة أخرى في أحد المرات.

عادة ما يتكلم المعلم جيمس والمعلم خرائت تابلور، وهو المعلم المتعاون في برز مع اضطرابات السلوك. إن المعلم جيمس والمعلم تابلور يعملان مع بعضهما بشكل تعاوني في تدريس مادتي الرياضيات والعلوم للطلبة غير الموقفين والطلبة ذوي صعوبات تعلم وذوي اضطرابات سلوك. يحمل المعلمان جيمس وتابلور منذ سنوات عدة وبعشران من أوائل الفرق التدريبية استمارة سواء في المدرسة أو على مستوى المديرية فهما يحسان التدريس مع بعضهما البعض كما يهتزن جواً من 'لذة للطلبة من أجل تعلمهم' وهذا يتبعان أسبوعياً لمتابعة مشكلات الطلبة وحل مشكلاتهم.

يعترف المعلم جيمس أن المعلم تابلور محترف في استحداث طرق التدريس وأساليب صعبة لتلويث، بالرغم من بعض التحسن الذي طرأ على أداء الطالب ويبي. لا أن كلا المعلمين يشتر أن الطالب ويبي قادر على أن يعمل وأن يكون سلوكه أفضل من ذلك بكثير. هم يشعروا بالطمأنينة في المدرسة فقط، ولكنه سبب أن عاجلاً أيضاً لوالديه. حيث بعض وتدوي ويبي عن بعضهما منذ 3 سنوات، وتعامل مع سلوكيات ويبي غير المرغوب فيها من حدود حدود، فقد تم توقيع ويبي من قبل الشرطة عدة مرات خلال الفترة المسبقة الماضية وتدوي ويبي كان يشرب الكحول كثير، وقد سبب الكثير من الأذى لوالديه. لا أنه مرل على علاقة صلبة نوعاً ما مع أائدة ويبي. في سنوات شرب الكحول عهد والد ويبي سببت كثير من لأنه على ويبي وأمه وأخيه صابكس. إن الأخ الأصغر لويبي صابكس. مرل يعيش في البيت، إلا أنه أيضاً سبب كثير من المشكلات مع وائده. شبيهها لسلوكيات ويبي، فمن صابكس يحب أن يضي الوقت متأخر خارج البيت ويريد أن يخرج من المدرسة.

في المدرسة، فإن المعلمان جيمس وتابلور يصاولان التركيز على الأشياء التي يمكن لميطرة عليها في حياة ويبي مثل سلوكياته وعلمانه في المدرسة، كذا هذا حول تجنب تعليقات وسلوكيات ويبي غير المرغوب فيها، لكن يبدو أن الأساليب المستخدمة مع تعلم بشكل جيد. لاحظ المعلم تابلور سلوكيات الطالب ويبي مؤخرًا. وحصل على معلومات عن سلوكيات

العمل في مجموعة في مرحلة العمل الفاعلي، حيث وجد على مدار 3 أسابيع، أن سلوك الطلاب عبر تاريخ الأداء المهمة ضد وبي كان يتضمن ما يأتي: سلوك التكلم من غير ادب يمثل نسبة 70% من السلوك غير تابع لأداء المهمة، النظر في أرجاء الصف يمثل نسبة 20% من سلوك غير التابع لأداء المهمة، وسلوك الإشتغال بشاغل آخر يمثل 10% من السلوك غير التابع لأداء المهمة (مثال: الضرب بقلمه على الدرج واللعب بأخرى معه). وبالنسبة لطلاب ويلي، فإن التلميذات مبددة بكثر فيها التثقت والطرائف، بعد أن شاقش المعلمان جيمس وديس حول المعلومات، لمعدة فقد قررا أنه حال الوقت ليتم اتخاذ إجراء فاعل حاد حول سلوك ويلي، وعلى ويلي أن يكون جادا اتجاها مادة اترياضيات.

أسئلة المناقشة ؟

1. من خلال المعلومات المقدمة في هذه الحالة، ما السلوكات المستهدفة والتي تحتاج إلى تعديل؟
2. ما السلوكات المستهدفة من أجل القيام بتقييم وملاحظات أخرى؟
3. في نصفه، اختر سلوكاً غير مرغوب فيه، ثم اكتب هدفاً تربوياً لمصروف مرغوب فيه بدلاً من السلوك غير المرغوب فيه ؟
4. صمم خطة تعديل سلوك للطلاب ويلي. قرر كيف ستقيم السلوك وكيف ستعبر السلوك غير المرغوب فيه؟
5. كيف ستلاحظ وتتقدم في سلوكات الطلاب ؟ وأين ستلاحظ التقدم في الأداء ؟
6. اختر مجالاً في المهارات الاجتماعية، ووصف كيف يمكن تعميم تلك المهارات لاجتماعية للطلاب ويلي؟

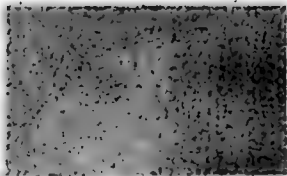


الفصل الثامن

الطرائق الفعالة
في تدريس المهارات
الأساسية:
القراءة والكتابة

Effective Techniques for Teaching Basic
Skills: **Reading and Written Language**

٢٠١٥





الطرائق الفعالة في تدريس المهارات الأساسية: القراءة والكتابة Effective Techniques for Teaching Basic Skills: Reading and Written Language

إن أهمية تدريس مهارات القراءة للطلبة الموهبين وغير الموهبين في المرحلة المتوسطة من ريعن الأطفال وحتى المرحلة الثانوية تسطوي على كثير من التصديقات بالنسبة إلى المعلمين ومن الحسبر بالدكر هنا أن المعلمين بحاجة إلى أن يكونوا على دراية في العناصر الرئيسية في تعلم قراءة وكموسوا على دراية وعلم بتعلم استراتيجيات التعليم والإستراتيجيات لمبنية على لأسسة لتحديث والتي تريد من الكمادات في مهارات القراءة «أمدسية مثل الوعي بصوتي، التصويبات، التحلا في القراءة، فهم معنى الفرد، والتكلم و» = تهدف النص لثروة (National Reading Panel, 2000). ومن هنا قامت اللجنة الوطنية بمرسة تحديد وتعرين خمسة عناصر لمهارة القراءة.

في عام 2000م أصدرت اللجنة الوطنية للقراءة (the National Reading Panel) تقريراً وضحت فيه الخمس مكونات أساسية في مهارات القراءة، المكون لرئيس لأول هو الوعي الصوتي (Phonemic Awareness) إن اللجنة أبوطبه سترده مرتبة على بصوتي على أنه «المدرة على التركيز ومعالجة الودع» الصوتية في الكلمة المتعلقة (ص، 1-2) إن اللجنة وصفت المهارات الأساسية في تدريس وتعليم الوعي الصوتي كالآتي:

أولاً: لعزل الصوتي Phoneme isolation، المقصود به إدراك الصوت لوحده في الكلمات، على سبيل المثال: قل لي الصوت «أول من كلمة الإجابة هي /p/ Paste».

ثانياً: التحديد الصوتي Phoneme identity المقصود به إدراك الاصوات المتشابهة في الكلمات المختلفة على سبيل المثال: قل لي «صوت المتشابهة في الكلمات الآتية: bike, boy and be إ الإجابة هي /b/».

ثالثاً: لتصنيف الصوتي (Phoneme categorization) المقصود به إدراك كلمة شي تحتوي على صوت مختلف من بين ثلاث أو أربع كلمات على سبيل المثال: قل لي الكلمة

لمحتلته من ثلاث كلمات (bus, bun, rug) والإجابة هي: rug

مبدأ مزج الوحدات الصوتية (Phonemic blending) يقصد به الإستماع إلى أصوات منفصلة ومحاولة مزجها لتكون كلمة يمكن التعرف إليها على سبيل المثال: قل لي ما الكلمة هي لأصوات الأتية /s/ /k/ /u/ /l/ ؟ (school)

في مبدأ التقطيع الصوتي Phoneme segmentation ويقصد به تشييم لكلمة إلى أصواتها من خلال تعداد تلك الأصوات هي الكلمة على سبيل المثال: كم عدد الأصوات في كلمة ship ؟ ثلاث أصوات هي /sh/ /l/ /p/

مبدأ حذف الصوتي Phoneme deletion: تتطلب التعرف إلى بقية الكلمة عند حذف صوت واحد. على سبيل المثال: ما كلمة Smile من غير الحرف ؟ 'Smile'

مفهوم الأساسي الثاني هي القراءة هو (علم الصوتيات Phonics)، لقد أضاف التفسير الذي صدره اللجنة الوطنية للقراءة، أن الجزء الأهم في عملية تعلم المبتدئين هو تعلم النظام الهجائي، والذي هو مدى التوافق بين الحروف وصوته، وطرائق كتابته وأخير تطبيق هذه المهارات أثناء القراءة.

المفهوم الثالث هي القراءة هو (الطلاقة Fluency) وبناءً على تقرير لجنة توصية للقراءة من "الشخص الذي يقرأ بطلاقة يمكنه قراءة النص بطريقة سريعة ودقيقة مع تبسيط في تعاريف بطريقت مناسبة" (الصفحة 13). وأضاف التفسير أن مهارات القراءة بطلاقة تعتمد على التعرف إلى الكلمة وأيضاً، أن مهارات فك الترميز Decoding، إلا أن هذه المهارات يجب بالتصورية أن تؤدي بشكل مباشر إلى الطلاقة.

لننظر الرابع في القراءة هو (المعربات Vocabularies) "لقد طرقت الباحثون بين المفردات من حيث معرّفات استيعابية وهي المفردات التي يمكن إدراكها عندما تقدم لنا من خلال النص المقروء أو عندما نسمع إلى حديث الآخرين. بالتقابل، فإن المفردات الإنتاجية هي المعردات التي نستخدمها في الكتابة أو عندما نتكلم مع الآخرين.

وبشكل عام يعتقد أن المفردات الإنتاجية أكثر بكثير من المعردات الإنتاجية عند شخص وخصوصاً ذلك عادة أن الإنسان يدرج ويذكر كثير من المفردات ولكنه لا يدرج يستخدمها. معردات أيضاً مصنفة لمفردات مقروءة مقابل معردات شفهية. في المفردات



أنه مهارة تعلم، إن التكامل التي نذكرها أو نتعرف عليها أثناء الكلام أو الاستماع في الأخرى، بينما أن المصادر المقررة هي المصادر المطبوعة أو المكتوبة. يجب للمدرسة انشاء (Sight + vocabulary) فهي مفردات واضحة للضرائر ولا تحتاج الى صعوبة إذن لك مقعدة (من 4-15 إلى 4-16).

وأخيراً، يفتقر الفهم في القراءة هو استيعاب النص، يعتبر إستيعاب النص هو الهدف النهائي في القراءة والذي يتضمن بناء الفهم من النص من خلال عملية تصفية

تعليم القراءة في صفوف الدمج

إن الفهم الفاعلي في صفوف الدمج للمرحلة الابتدائية والإعدادية يمكن أن يلاحظوا بدمج متعمده في تعليم ودعم مهارات القراءة عند الطالب ومشاركوا به. من جهة سدادح لتصميم واحد أو أكثر من التماذج الآتية، شخص يعلم وشخص يدعم، التعليم من خلال محطت التعلم المعلم المتوازي التعليم التبدلي. التعليم من خلال فريق (Friend & Cook 2001; Tomlinson, 1999; 2007). إن النموذج التعليمي المستخدم من قبل معلمي المدارس يمكن أن يتأثر بعدد من العوامل هي: قوانين اتولائية، مبادئ من مبادئ بناء ومن، القرارات الفنية هي المدرسة، قضايا متعلقة بتسجيل الطلبة، نماذج لوضف هي المدرسة، صعوبات في جدول المدرسة أو رفض وأهتمامات المعلم، بالإضافة إلى سبب صدمة لتدريس أو دمج القراءة المستعبد (مثال: تعليم القراءة، الطريقة، تحريه أو كنية، أو من خلال طرق أو أخرى هي القراءة) يمكن أن يتأثر أيضاً ذلك النمو من سببه سكر

تعليم القراءة في المدرسة الثانوية:

إن طبيعة ذوي الإعاقات البسيطة في المرحلة الثانوية لا تعلمون مهارات في القراءة هادة، إن طبيعة المرحلة الثانوية عادة ما يكملوا أربع سنوات في المدرسة في تعلم لغة الإنجيزية. لذلك فإن معلمي الصفوف العامة هي المرحلة الثانوية ليس لديهم حماة من هي كيفية تدريس القراءة للطلبة هي المرحلة الثانوية لأنه من المتوقع بأن نسبة قدرات من لفرة بصفة بصفة وحاصلة عند دخولهم المدرسة الثانوية (Beers 2003)، نتيجة لذلك هيرن معلمي التربية الخاصة قد يعمسون دوراً مهماً وحيوياً في تدريس القراءة بصفة ذوي الإعاقات البسيطة داخل صفوف اندمج في المرحلة الثانوية. بالإضافة إلى ذلك فإن معلمي

المدربة الحرة يستطيعون دعم تعليم مهارات القراءة في المواد الأكاديمية المختلفة

الاستراتيجيات المبنية على الأدلة البحثية في تعليم القراءة:

إن هذا الجزء يصف الاستراتيجيات التعليمية المصممة لتطوير المهارات لقرئية، وقد تم تقديم كل استراتيجية للقارئ، وتم تعريفها وشرحها، ومن ثم إعطاء وصف موجز من الأدلة البحثية في دعم تلك الاستراتيجيات.

* استراتيجيات الوعي الصوتي والتعرف إلى الكلمة:

تعد من استراتيجيات الوعي الصوتي والتعرف إلى الكلمة متوافقة مع الأدب السابق، جميع هذه الاستراتيجيات قد تم توصيها فعاليتها، هذا الجزء يصف ثلاثاً من هذه الاستراتيجيات.

* استراتيجية الوعي الصوتي – قف "Stop"

إن استراتيجية الوعي الصوتي هي استراتيجية تعلم الوعي الصوتي، إن هذه الاستراتيجية لا تهدف إلى تعلم أصوات الحروف (مثال: لطلبية يجب أن يعرفوا معظم أصوات الحروف، ولكنه، نعم، حمولة، جميلة وهي تحليل ومرج أصوات الحروف. لذلك، وكمتطلب سابق، فإن حسه يجب أن يعرفو 80% من أصوات الحروف من قائمة من الوحدات الصوتية ر صوب حروف طه قصيرة وأصوات صحيحة).

بمسبب عدم تلك الاستراتيجية لطلبية صغار في السن فإن هذه الاستراتيجية تتضمن أربع حروف أساسية لكلمة STOP.

وهي (S: ستار، T: تل، O: أوتج، P: بوج) وبالتالي يمكن للطلبية فهمها بسهولة، إن استراتيجية الوعي الصوتي تتضمن كل من مهارات تحديد (تقطيع الكلمة إلى حروف) ومهارات دمج الأصوات من خلال كلمة "STOP" (اسطر جدول 8 – 1)

جدول 18 استراتيجيات الوعي الصوتي

مضروب استراتيجيات «قف» STOP
S, Start, حرق ونظير يتبعن للكلمة الجديدة
T (Tell), في نفسك كل صوت من أصوات الحروف
O (Open), افتح فمك وقل كل حرف
P (Put), ضع الحروف مع بعضها البعض وقل الكلمة

إن الخطوات المحددة لهذه الاستراتيجية تم تطويرها بسبب:

1) أن الدراسات السابقة أظهرت أن تحليل الكلمة وتركيب الحروف هي مهارات أساسية في تهجئة الكلمات (2) (Rock, Snowling, & Olson, 1992) أن تدريب الفصم هي مهارة وحده فرعية، مثال: تحليل الكلمة) لا يؤدي إلى تطوير مهارات أخرى «فرعية» مثال: تركيب الحروف لتقوئي «لو كلمة» (O'Conner, Jenkins, Leicester, & Slocum, 1992:3) .
تحليل وتركيب الحروف إلى كلمة يجب أن يتم تعليمه مع بعضهما بعضا لبعض بعد سلكه هي نوعه كلمات (4) (Torgesen, Morgan, & Davis, 1992) أن التدرج على الوعي بصوتي والتي ترتبط بوضوح بين مهارات الوعي الصوتي والقراءة وتدرج... ترتبجيت محده في تطبيق مهارات «وعي الصوتي» قد تم إثباتها بأنها أكثر فعالية من منح عدم مهار... بشكل متواصل عن القراءة (Cunningham, 1990).

أول خطوة الأولى، حرق start وهي تلح الطالب لأن ينظر إلى كل حرف في الكلمة المهمة (وهي الخطوة الأولى في تحليل الكلمة) هي الخطوة الثانية «قل Tell» «قول لطفك» سلكه في صوت حرف في الكلمة (الخطوة الثانية في تحليل الكلمة) الحفارة لذلك «ضع Open تلح لطفك» لأن «يمك بصوت مرتفع الحروف القطعة الخطوة الرابعة، ضع Put تلح لطفك» أن يدمج أصوات الحروف مع بعضها البعض ليقرا الكلمة.

إن تعليم استراتيجيات الوعي الصوتي ضمن مقدمة وتدرجيا لممارسة تلك الاستراتيجية وخاصة للكلمة المختصرة Stop والتي من خلالها يتم تعليم الطلبة على مكونات استراتيجية الوعي الصوتي. بشكل مبدئي، فإن المعلم يصف ويبدل الاستراتيجية لطلبة ثم يبدأ باستخدام الكلمة المختصرة Stop بينما يعطي مراحمة للطلبة أثناء عملية التدريب.

عندما يصبح الطلبة أكثر مهارة وإثنا الخطوات الاستراتيجية فإنهم يبدأون باستخدام تلك الاستراتيجية مع كلمات حقيقية. إن المرحلة الأولى تتضمن استخدام تلك

الأسمر نتيجة مع صغر كلمات : ات مقطوع وأحد في كل جلسة تدريب (مثال كلمات بنلاثة
س اربع حروف مع مقطوع حرف علة قصير) ، كل كلمة ذات مقطوع واحد توصف على بطاقة ،
في كل جلسة تدريب ، لاحظا تستخدم عشر كلمات جديدة عندما يحسب البطاقة أكثر مهارة
وانقلنا لاستراتيجية المستخدمة مع الكلمات ذات المقطع الواحد ، فإنه يتم تقديم كلمات
ذات مقطوع متعدد ، هذه الكلمات تتبع نفس الوعي الصوتي للكلمات ذات المقطع الواحد
ولكنها كلمات ذات مقطوعين من حيث طولها

* استراتيجية التعرف إلى الكلمة

من ستر نتيجة التعرف إلى الكلمة والتي تم تمويلها من قبل مجموعة من الباحثين
(Lenz, Schumaker, Deshler, & Bea, 1984) يعني مساعد الطلبة في التعرف على
الكلمات المهمة (Boyle 2008) . ان الكلمات المفصاحية هي كلمات فعل تحت الطناب على
نفسه خطوة محددة ، الجزء المهم في التدريب على الاستراتيجية تتضمن تعليم الطلبة
قراءة و سماع الإضافات في حذر الكلمة (إضافات هي أول وفي نهاية حذر الكلمة) ومعنى كل
صياغة من هذه الإضافات مثل استراتيجيات أخرى من قبل مركز جامعة كاليفورنيا ، تدعم
في هذه الاستراتيجية تتضمن عدة لدية تدريب مكونة من ثمانية مراحل : من عدمية اشتريه
المكونة من ثمانية مراحل (Deshler, Alley, Warner, & Schumaker, 1981) تتكون من
حذر وبلي ، وصف للإستراتيجية ، تمثيل وعرض للإستراتيجية ، تكرار لفظي لحصوات
الاستراتيجية ، تدريب ومراجعة موجهة ، تدريب متقدم ومراجعة موجهة من قبل المعلم
حيثما جدي ، وأخيراً تمهيم للمهارات ، خلال فترة التدريب على الأسر ، توجيه ودعم يقر
لغالب المنصوص القرائية بصوت مرتفع ، فإن المعلم يعمل عدد الكلمات التي أخطأ الطالب
بقرعتها ، كما يقيم المعلم مستوى الاستيعاب عند الطالب .

ان ستر نتيجة التعرف إلى الكلمة تستخدم كلمة مختصرة وهي DISSECT (حقل)
والتي تتضمن الافعال الآتية : اكتشاف Discover ، اعزل isolate ، الفصل Separate ، حل
Solve ، فحص Examine ، راجع اجهانك Check (انظر إلى الجدول 8 - 2) . من عدمية
لاستراتيجية نتيجة تساعد الطالب على تحليل الكلمات وتجربتها من أجل تسهيل قراءتها ، من
لخطوة الأولى في اكتشاف Discover ، والتي تساعد الطالب على قراءة بثقة الجملة التي
تحتوي الكلمة عبر المصوومة ، ثم يستخدم المعلومات المستمدة من النص في التعرف وتضمين
معنى الكلمة وقد أدة الكلمة عبر المصوومة ، إذا ما زال لدى الطالب صعوبة فإن الطالب

يندرج إس لحظوة "آخرى وهي "Isolate". فإن الطالب يجب أن يقرأ بحروف القلبية الأولى حتى يحدد ههنا إذا كانت تحتوي على مقاطع اصطناعية في أول الكلمة (مقطع اصطناعي في أول الكلمة Prefix)؛ إذا كان هناك مقطع اصطناعي أول الكلمة، فإن الطالب يرسم مسندوها حول المقطع الإضافي في أول الكلمة. إذا لم يكن هناك مقطع صناعي في أول الكلمة و الطالب ما زال غير قادر على التعرف إلى الكلمة، فإن الطالب يجب أن ينتقل إلى الخطوة الثالثة وهي انفصل "Separate" في خطوة انفصل "Separate". فإن الطالب يضع دثرة حول المقطع الاصطناعي في نهاية الكلمة الجذر إن وجد. هي الصورة الأتية قل "say" فإن الطالب يحاول أن يقول جذر الكلمة. إن تعرف إلى جذر الكلمة، فإن الطالب يجب أن يقول كن جزء الكلمة بشكل كلي (أول المقطع، جذر الكلمة، المقطع الاصطناعي في نهاية الكلمة). ثم يمتطع الطالب أن يلفظ جذر الكلمة، فإن الطالب يجب أن ينتقل إلى خطوة فحص "Examine" في الاستراتيجيه. في هذه الخطوة، فإن الطالب يراجع جذر الكلمة مساعداً قواعده (2 من 3 من 8 جدول 8). إذا كان الطالب قادراً على أن يقرأ جذر هذه الكلمة باستخدام هذه المبادئ، فإن الطالب قادر على أن يجمع بين المقطع الأول من الكلمة، المقطع النهائي حتى يستطيع أن يقرأ الكلمة. إذا كان الطالب ما زال غير قادر على قراءة وتهجئة جذر الكلمة، فإن الطالب يجب أن يراجع الكلمة مع شخص آخر. يجب أن يراجع مع المعلم أو إذا كان مناسباً مع طالب آخر. إذا لم يكن ذلك متوفراً، الطالب قد انتدب حسب أن يحاول "try" أن يقرأ لفظ الكلمة أو معانها من القاموس. في هذه الخطوة الأخيرة فإن الطالب يبحث عن الكلمة في القاموس ويستخدمه حتى تهجئ جذر الكلمة من القاموس نفسه.



لاحصاء من 6.3 - 20.9) إلى مرحلة ما بعد التدريب، (عدد الأخطاء من 0 - 6.4) بالإصافة إلى ذلك فإن متوسط العلامات على أنواد المراثفة الماسفة مع مستوى القسرة لطفبة في مرحلة الحك الفاعدي كانت 39% وقد ارتفعت إلى 88% بعد مرحلة التدريب.

في دراسة أخرى من قبل (Bremer, Clapper, & Deshler, 2002) فإن المؤلفين أشاروا إلى نتائج دراسية سابقة. في الدراسة الأولى، فإن طلبة من الصف التاسع والبدن يواجهون صعوبات في القراءة تعلموا استخدام استراتيجيات التصرف، إلى لكثة، ظهرت للنتائج أن الطلبة المدربين على تلك الإستراتيجية كانت علاماتهم أفضل بكثير مقارنة مع مجموعة من الطلبة الذين لم يتدربوا على تلك الإستراتيجية. في دراسة أخرى، فإن عدد من طلبة لصف السادس ذوو صعوبات تعلموا تلك الإستراتيجية قد تحسّن أدائهم بمرحلة ما قبل التدريب ومرحلة ما بعد التدريب على مهارات القراء ذوو الإستيعاب تصرائي

الطلاقة Fluency

القراءات المتكررة Repeated Readings

من استخدام القراءات المتكررة هي استراتيجية بسيطة حيث إن المعلم يطلب من طلبة أن يقرأ نفس مرات عدة أو حتى يصل إلى مستوى معين من إتقان الطلاقة. أشار مجموعة من الباحثين - إن قراءة النص أربعة مرات هو العدد المثالي - ويجب أن قراءة النص أربع مرات يؤدي إلى أقصى سرعة ممكنة في القراءة، ويقلل عدد أخطاء في المراء، ويضمن تعبير قرائي واضح. إن القراءات المتكررة قد تم استخدامها منذ عقد السبعينيات (1979 Samuels) وقد أثبتت قدرتها على زيادة الطلاقة في قراءة النصوص لدى الطلبة كما أثبتت فائدتها على مستوى الطلاقة للنصوص القرائية الجديدة.

إن قراءات المتكررة قد أثبتت نجاحها عندما تكون القراءة انشغافية ثم ملاحظتها من قبل المعلم أو من قبل صائب آخر ذي مستوى عالي في الطلاقة، عند مراجعة لأب حسابي ههنا يتفق بالقراءات المتكررة، فإن الباحث ثيرين (Therrien, 2004) وجد أن قراءات المتكررة ذات فائدة في زيادة الطلاقة والاستيعاب القرائي، بالإصافة إلى ذلك، أظهرت قراءات متكررة قدرتها على تحسّن الطلاقة عند الطالب في النصوص التي تقرأها الجديدة. إن لتأثير يكون إيجابيا أكثر في تطوير مهارات الطلاقة والاستيعاب القرائي في النصوص

لقراءة الجديدة وخاصة التي تحتوي على كلمات معروفة تم استحداثها هي بنصوص قرائية مسبقة، مثل أية مهارة أخرى، يظهر بشكل واضح أن تطبيق انقراءات المتكررة يعود من مهارات القراءة.

من القراءات المتكررة تكون هامة أكثر إذا كانت تتضمن القرائية لتدرب مستوى قدرة الطالب في القراءة. ويقترح البعض أن يمارس الطلبة القراءات المتكررة في نصوص قرائية ضمن مستوى قراءة المتدربة (المستوى السهل للطلبة) (Clay, 1993) ويتم اقتراح آخرون في أن القراءات المتكررة ضمن مستويات القراءة المتدربة (مستوى) لتعرف إلى بكلمة بنسبة 90% - 95% (Samuels, 1979; Rasnisi, 2000, 2004; Danl, 1979).

من المبادئ التي يستخدمونها لتدرب القراءات المتكررة يجب أن يسموها للطالب ويجب تمارس القراءة المتكررة من 15 - 30 دقيقة يومياً. بحيث يمارس النصوص القرائية معها من 3 إلى 4 مرات، ويستعملون بنصوص قرائية قصيرة ومعدة مسبقاً وبسبب مع مهاراتهم. وتدرج الطالب (Therrien, 2004) إذا كانت النصوص القرائية صعبة جداً فإن عملية سوف يعانوا من صعوبة القراءة وتكون قراءتهم بطيئة من جهة أخرى. كانت نصوص قرائية سهلة جداً للطالب: فإن الطالب أن يمارس قراءة كلمات ومعززة جديدة.

سوف يصبح للطلبة مستخدمين لتدرب القراءات المتكررة (Rasnisi, 2003) يوصي بتدريج الإرشادات الآتية. استخدام نصوص قرائية بين 50 إلى 500 كلمة وسمح للطلبة بأن يقرأ نصوص القرائية بصوت مرتفع حتى يصل إلى معيار القراءة المحدد مسبقاً لكل طالب. من النصوص القرائية يمكن استخراجها من مصادر متعددة مثل: القصص ولجرائد وكتب وأخبار كما تم شرحه مسبقاً، فإن معايير القراءة المحددة مسبقاً لكل طالب يمكن أن يتم تعديدها من خلال الرسومات البيانية ومن خلال أيضاً لقياس لبطني من النهج CBM، عندما يبدأ الطالب بتعقب المعايير المحددة مسبقاً، ينتقل الطالب إلى قراءة قرائية جديد بالصعوبة نفسها أو بشكل أصعب من النص القرائي السابق. لهذا، كن متأكد من مستوى معدل القراءة ومدى اقترابه من تحقيق المعيار المحدد مسبقاً عند استخدام استراتيجيات القراءة المتكررة.

الدلة البحثية

القرارات المتكررة Repeated Readings

أكثر من 100 دراسة بحثية أجريت في فضائية القراءات المتكررة منذ أن اقترحه صامويل عام 1979. نتائج الدراسات أظهرت بشكل متسق أن القراءات المتكررة تؤدي إلى تطوير في سرعة معدل القراءة، وفي تعرف أفضل للكلمات، وتحسين مستوى الاستيعاب القرائي (Samuels, 2002). بالإضافة إلى ذلك، فإن (Dowhower, 1989) قد فحص عدد من الدراسات وأظهر ما يأتي من بين الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة فإن لقراءات متكررة تؤدي إلى انخفاض في عدد الأخطاء في القراءة وفهم أسرع لشخص آخر في وعظ في مهارات حفظ المعلومات الأساسية هي النص القرائي، وعلاقة أفضل في قراءة الكلمات كما تساعد الطلبة على تذكر معلومات لها علاقة بالنصوص. فربما مثل الأفكار القيمة والفردية.

المعردات للمفوية Vocabulary

من أسس تعليم استراتيجيات LINC (الكلمة المختصرة LINC) معني الكلمات الحمراء لأية صاع في قائمة "List"، تعرف "Identify"، لاحظ "Note"، أنشأ "Create" يتم د "Self test") من قبل إدوين إيس 1992 وصفت لتساعد في تعلم معرديات لغة جديدة من خلال استخدام استراتيجيات لتعيين عمل الذاكرة.

من الاستراتيجيات المكتوبة من خمس خطوات تقدم استراتيجيات شديدة عملية في التركيز على "الأساس الأساسية للكلمة المفردة بالمخيل البصري، العلاقات والارتباطات مع لمصنوعات السابقة، كالتعليم الذاتي لتعيين الذاكرة في تذكر معنى كلمة (Efron, 2000, p.1) مثل في استراتيجيات أخرى من قبل مركز جامعة كاليفورنيا لبحوث تعليمية فإن ذلك يتبع عملية تتكون من ثمانية خطوات للاستراتيجية (Deshler, A. & Warner, 1981). الخطوات الأولى تتضمن قياساً قديماً للطلبة لتوضيح قدرتهم على تعلم مفردات جديدة وكيف يمكن أن يتعلموا تلك المعردات الجديدة. يتم إعطاء الطلبة قائمة تتكون من عشر معردات لمعية يتم دراستها في اليوم الأول، ثم يتم مقارنتهم بشكل فردي من قبل المعلم للتعرف إلى كمية دراستهم لتلك الكلمات. ثم بعد ذلك يتم اختبارهم على هذه القائمة من الكلمات في اليوم الثاني. إذا كان الطلبة بحاجة إلى استمر بيجية NCS.

وإن المعلم يمتحن ويصفياً تلك الإستراتيجية ويحصل على التزم من الطالب من أجل تعلم واستخدم تلك الإستراتيجية، في الخطوات الأتية يقوم المعلم ببناء وصف وتصنيف ثم اعطاء نموذج للإستراتيجية LINC3 أمام الطالب (انظر الجدول رقم 8 - 3)، فيما بعد يقوم الطلبة بممارسة لمثلية لخطوات الإستراتيجية بناءً على اتقان الخصوات السابقة يتقدم الطلبة إلى تدريب موجه من قبل المعلم من خلال التدريب الموجه، هن الطلبة يستخدمون تلك الإستراتيجية مع عدد من الكلمات ومعاني تلك الكلمات حتى يصلوا إلى مرحلة الاتقان (مثال: استخدام تلك الإستراتيجية مع 80% من المردفات اللغوية المعطاة) بعد أن يصلوا الطلبة إلى مرحلة الاتقان في مرحلة التدريب الموجه، يتنقل الطلبة إلى تدريب متقدم ومراجعة من قبل المعلم، يستخدم الطلبة في التدريب المتقدم الإستراتيجية مع كلمات شبيهة بكلمات موجودة في متاهتهم وموادهم الأكاديمية عندما يحسن الطلبة إلى مرحلة التأقن من مستوى التدريب المتقدم، فاهم يتقدمون إلى اختبار معدي وتعلمهم معدي استخدام الإستراتيجية في مرحلة تعلم الإستراتيجية وإن الطلبة يعلمون كمية ستعتمد تلك الإستراتيجية في مواقف وأوضاع أخرى.

جدول 3 - 8 إستراتيجية المفردات اللغوية ليتكس LINC3

خطوات الإستراتيجية ليتكس LINC3
1- مع الأجزاء في قائمة
2- حدد الكلمة المثالية
3- حدد قصة أو سياق المفردات اللغوية
4- (أ) - أكتب صورة من تلك القصة
5- (ب) - اكتب تعبير نفسك

الأدلة البحثية

إستراتيجية LINC3 لتعليم المفردات اللغوية

من البحوث كُنت على فعالية إستراتيجية LINC3 للطلبة ذوي صعوبات تعلم وغير ذوي صعوبات تعلم في الصفوف الابتدائية والثانوية (Ellis, 1992, 2000) في بحث قام به ليس (Ellis, 1992, 2000)، فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صف دمج مستوى لمدارس الأشد شي في منهج الدراسات الاجتماعية ازداد متوسط علامتهم في معاني غير - معنوية من 53% في الاختبار القبلي إلى 77% في الاختبار الهمدي وقد

متوسط علامت الطلبة غير ذوي صعوبات التعلم هي ضعف الجمع نفسه من 8496 في اختبار الصفي إلى 92% في الاختبار التجدي.

في بحث آخر قام به وودروف وآخرون، 2002 (Woodruff et al., 2002) درس الباحثون أثر مناهج تعليم الاستيعاب القرائي والتي تجمع بين إستراتيجية NCS مع ثلاث إستراتيجيات أخرى وهي إستراتيجية التحليل البصري، إستراتيجية التنطيط واهادة صياغة الفقرة وإستراتيجية توجيه الأسئلة ذاتياً في تلك الدراسة، فإن طلبة الثانوية الذين لديهم مستوى استيعاب قرائي أقل من مستوى قرائتهم في صفين أو أكثر أظهروا نتائج مبدئية في تعلم مهارات الاستيعاب القرائي بعد مشاركتهم في ذلك البرنامج لمدة ساعة يومياً وعلى مدار فصل دراسي واحد.

تدريس الاستيعاب القرائي

إستراتيجية تلخيص وإعادة الصياغة Paraphrasing Strategy

إن إستراتيجية إعادة الصياغة هي إستراتيجية لتعليم الاستيعاب القرائي والتي سأل لطلبة لإيجاد الأفكار الرئيسة والتماسيل من كل فقرة مقروءة، ثم القيام بإعادة صياغة تلك المعلومات بصوت مرتفع.

إن هذه الإستراتيجية تهدف إلى مساعدة الطلبة إلى زيادة الوعي في إدارة المقروءة عن أسحت عن الأفكار الرئيسة والتماسيل ويحول تلك المعلومات من خلال إعادة صياغتها بحيث تصمم ذات معنى للطلاب بشكل شخصي. تتكون تلك إستراتيجية من ثلاثة خطوات عبر لكلمة المختصرة RAP (يقرأ Read يسأل Ask، يصحح Put انظر جدول 8-4)

يستخدم الطلبة تلك الإستراتيجية مع نصوص قرائية قصيرة لا تزيد عن خمس فقرات. مثل الإستراتيجيات الأخرى والمعدة من قبل مركز جامعة كاليفورنيا للبحوث التربوية، فإن هذه الإستراتيجية تتبع عملية مكونة من ثمانية خطوات (Deslier, A., ay, Warner, & Schumaker, 1981)، مبدئها، فإن المعلم يجري اختياراً قليلاً لمرحبا عدداً قصداً الصبة لتلك الإستراتيجية. إذا كان الطلبة في حاجة إلى إستراتيجية إعادة الصياغة فإن المعلم يعطي وصفاً لتلك الإستراتيجية أمام الطلبة وهي الخطوات الأثنين، يمثلي المعلم وصف تفصيلي لتلك الإستراتيجية مع عمل نموذج للاستخدام الإستراتيجية أمام الطلبة. فيب بعد ينص لطلبة إلى ممارسة لخطوة الإستراتيجية. ثم ينتقل الطلبة إلى القيام بشريه

موجه بذلك الإستراتيجية، في التدريب الموجه من قبل المعلم، يبدأ الطلبة بمعرفة بصورهم لتدريس مع مستوى القدرة القرائية الحالية لهم حتى يهبطوا إلى مرحلة التي يستخدمون استراتيجية واحدة الصياغة مع تلك النصوص، القرائية. ثم ينتقل الطالب إلى قراءة نصوص مشابهة مع المستوى الصففي في مرحلة التدريب المتقدم، عندما يصل الطلبة إلى مرحلة الانتقال في استخدام الإستراتيجية مع نصوص قرائية من مستواه الصففي، ينتقل لطلاب إلى مرحلة التعميم. وفي مرحلة التعميم يتعلم الطلبة كيفية استخدام تلك الإستراتيجية مع نصوص قرائية أخرى. يسجل المعلمين ملاحظاتهم عندما يقرأ الطلبة بشكل هدام ولكنهم يحددون مسودة كل فترة بصوت مرتفع. كما يسجل المعلمون علامات الطلبة على الاستعداد لقراءة

جدول 4-8 استراتيجيات إعادة الصياغة

خطوات استراتيجيات (PAP)
1. اقرأ المقطع (Read)
2. أسأل نفسك «ما الأفكار الرئيسية والتفاصيل في هذا المقطع؟» (Ask)
3. بحث عن فكرة رئيسية
4. انتقل إلى الجملة الأولى في المقطع
5. انتقل إلى التكرارات في الكلمة بصوت أو الكلمات في كل المقطع
6. ضع الأفكار الرئيسية والتفاصيل والكلمات

الأدلة البحثية

إستراتيجية إعادة الصياغة Paraphrasing Strategy

إن إستراتيجية إعادة الصياغة أكدت فاعليتها في تطوير مهارات الاستعداد لقراءة مع طلبة ذوي صعوبات في القراءة. أشار كل من إليس وجريمر (Els & Graves, 1990) إلى أن تدريس إستراتيجية إعادة الصياغة كانت فعالة في تطوير مهارات الاستعداد لدى 68 طالب من ذوي الصعوبات في مراحل الصفوف الخامس وحتى مرحلة الصف السابع. كما جرى كل من لوتريان وبيمر (Luttrell & Bander, 1995) دراسة في تدريس ثلاثة طلبة من ذوي صعوبات بسيطة إلى متوسط في استخدام إستراتيجية إعادة الصياغة أثناء قراءة النصوص القرائية، حيث أشارت الدراسة إلى تطور أداء الطلبة الثلاثة في هذه إعادة الصياغة والاستعداد للقراءة.

ملخص Summary

إن هذا الجزء يقدم معلومات حول بعض مكونات أساسية هي مهارات القراءة، فهي تلخص طرق التي في تدريس مهارات القراءة في صفوف الدمج من مرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى ذلك، إن هذا الجزء من المصطلح يقدم وصفا لطرق لتدريس القراءة في تدريس مهارات القراءة عند الطلبة الموقرين بدرجة بسيطة وغير الموقرين، قد يرغب القراء في تعلم ممارسات تدريسية مبنية على أدلة بحثية من خلال مجموعات من مختلف المصادر والتي تتضمن الانترنت، والبحوث ودراسات والكتب.

مهارات الكتابة Writing

نفس النظر عن طريقة التدريس أو اثباتها في الموضوع لتعلم مهارات الكتابة، من ناحية ذوي الصعوبات يجب أن يتقنوا على الأقل مستوى مقبولاً من الكتابة اليدوية ومهارات الإملاء من أجل القدرة على تفهيم مهارات التعبير الشفوي الوظيفي (Bos & Volghin, 2006). مهارات الكتابة تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي: الكتابة اليدوية الإملاء ومهارات التعبير الشفوي. مهارات الكتابة اليدوية تتضمن تعليم الأطفال كيفية كتابة الأحرف بالطريقة المطلوبة العادية وكتابة حروف اللغة بالطريقة المتصلة (ملاحظة: كتابة أحرف بصريته متصلة ومتشابهة خاصة في اللغة الإنجليزية). أما مهارة الإملاء Spelling فهي تتضمن تعليم الطلبة كيفية كتابة كلمات من قائمة للكلمات أو عن كتاب من قبلهم، إنشء أو تعبير (Composing) فهي تتضمن تعليم الطلبة كيفية كتابة جمل وفقرات أو مقالات.

الكتابة اليدوية Handwriting

الكتابة اليدوية للأحرف بالطريقة العادية (خاصة باللغة الإنجليزية) هي مهارة مهمة لطلبة لأن تعلمها يسبب أن معظم الطلبة يستخدمون الكتابة بالطريقة العادية في الحياة اليومية كما أن الأحرف المطلوبة بالطريقة العادية هي الأساس في الكتب التي نقرأها، إن من المعروف أن كتابة الأحرف بالطريقة العادية يتم تعليمه أولاً وقبل كتابة الأحرف بالطريقة المتصلة لأن كتابة بالطريقة انفرادية أسهل للتعلم عند الطلبة. إن كتابة الأحرف بالطريقة المتصلة دون خلق ليقول على اتزان أشاء كتابة الكلمة يسمى باللغة الإنجليزية "Cursive Handwriting".

حتى لأن عند بعض الطلبة ذوي الصعوبات، فإن الكتابة بطريقة الأحرف، تخصصه تسمى لتحدي في حياتهم أو على الأقل حتى يصبح غير مطلوب منهم أن يكتبوا بالطريقة المتخصصة. عند تعلمهم مهارات الكتابة اليدوية للطلبة، فإن الطلبة يجب أن يدركوا أن مهارات الكتابة اليدوية لا تهمهم على اتصال رسائل كتابية واضحة للآخرين.

إن الفشل هنا يجب أن تتضمن ليس فقط كمية كتابة كل حرف، بل ثبات ذات أخرى للذين تعلم الطلبة المائدة والامعة العملية لمهارات الكتابة اليدوية. يجب أن يهتم المعلمون بضرورة كتابة الأحرف قبل اهتمامهم بالسرعة والطلاقة في الكتابة.

إن تعليم الكتابة يجب أن يحدث في فترات زمنية موزعة ونحت أشرف مباشر، كما أن على المعلمين تقديم مراجعة مباشرة وفورية لتجنب الطلبة مهارات كتابة يدوية خاطئة. علاوة على ذلك يستطيع أن يقيم الطلبة مهارات الكتابة اليدوية لديهم من خلال متابعة مراجعة كتبهم فموضح مكتوب. ثم أخيراً، على الطلبة أن يبدؤوا بكتابة كلمات وجمل مستخدمين مهارات الكتابة اليدوية المطورة لديهم.

الإملاء Spelling

كعب ذكر سابقاً، فإن الإملاء يتضمن تعاليم الطلبة كمية إملاء عدد من الكلمات من قائمة تذكر له لمضياً أو من كتاب ما، إن الإملاء يعني تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة وهذه تمثل مستويات يواجهها كثير من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، Salend, (2008) إن الإملاء يعني القدرة على تذكر إعطاء صورة أو شكل للكلمات وتحويل أصوات الحروف المسموعة إلى كلمات مكتوبة، وتطبيق قواعد في إملاء الكلمات (Harnimken, 2007)

إن الإملاء يعتبر مجالاً حاسماً للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، إن هذه المشكلة تبدأ في المدرسة الابتدائية وهذه ما تستمر عندما ينتقل الطلبة إلى صفوف متقدمة حيث تصبح الكلمات أطول وأكثر تعقيداً (Dixon, 1991). وجدت الدراسات أن نسبة الأخطاء في إملاء الكلمات عند الطلبة ذوي الإعاقة أكثر بمرتين إلى أربع مرات مقارنة مع أقرانهم غير الموهوبين، مما يؤدي إلى نسبة مئوية من الأخطاء تتدرج 10% إلى 20% أثناء الكتابة.

إن الاختصاص في الإملاء لا يؤدي ضغط إلى الخطأ في كتابة الكلمات، ولكن أيضاً تؤدي إلى بعض الكتابة عند الطلبة كما أنها تتداخل في استيعاب الأفكار أثناء الكتابة على لوحة

منذ تسعينيات القرن الماضي، شهدنا من الإسترأراتيجيات وطرائق تعليم مهارات الإملاء قدم تطويرها وتم ثبات فعاليتها في تطوير أداء الطلبة ذوي الإعاقات التعليمية. في التصور العامة كان يتم صياغة 15، 20 كلمة في الأسبوع لوتهم دراستها في معظم هذه الصنوف، فإن المعلمين يستخدمون طريقة للدراسة والاختبار بحيث تقدم كلمات الإملاء يوم الإثنين ويتم اختبارها يوم الجمعة (Brown, 1980). واحدة من مشكلات هذا المنهج أن الطلبة عادة يأخذون دراسة هذه الكلمات حتى النهاية التي تسمى الاختبار.

هذا المنهج التقليدي في تعليم الإملاء وخاصة لدى الطلبة ذوي الإعاقات التعليمية قد لا يكون الطريقة الأكثر فعالية في تعليم الإملاء (Murphy, Hern, Williams, 1990). بدلاً من ذلك فإن المعلمين يستخدمون طرائق تعليمية مبنية على الأدلة. بحيثية هي تعليم الإملاء والاستعداد لاختبارات الإملاء.

الإنشاء (أو التعبير) Composing

في عامه 2003 تسلط كل من جين سكوميكر وديشليز (Schumexer & Deshlier, 2003) "هر يمكن أن يصبح الطلبة ذوو صعوبات التعلم كتابات عابرة؟"

بدأ على استنباطات والمعلومات التي يعرفها عن الطلبة ذوي الإعاقات، وإن كان خبر قد أكدوا أن هناك كثير من التعيقات التي تواجه الطلبة تمنعهم دون الوصول إلى درجة من الكتابة في مهارات الكتابة. وبالرغم من ذلك فإن الكثير من الأبحاث قد أشارت بشكل متسق إلى الاستراتيجيات والطرائق التي يتم تدريسها للطلبة يمكن أن تطور مهاراتهم الكتابة عند الحاجة وهي بعض الحالات إلى درجة أن أدائهم يمكن مقارنته مع أداء أقرانهم غير معوقين (McNaughton, Hughes, & Clark, 1997).

يؤسس جراهام وهاريس (Graham & Harris, 1988) يمد من المبدأ و شي تشكل حمية و طراز لبرامج الكتابة لدى الطلبة ذوي الصعوبات. أولاً وضع وقت كافي للكتابة. ثانياً، برمج الكتابة الجيدة يجب أن تعرض الطلبة إلى مدى واسع من مهارات الكتابة ذات معنى بالنسبة إلى الطلبة. ثالثاً، أدمج مهارات الكتابة مع مواضيع أكاديمية مختلفة. رابعاً، تجنب أن لا تهتم بمهارات متقدمة المستوى حتى تعلم الطلبة مهارات الكتابة في مراحل متقدمة. خامساً، احرص على الطلبة أنواعاً مختلفة من مهارات الكتابة. سادساً، صمم أنشطة حتى تطوير أهداف تحسن من إنتاجهم الكتابي. المدأ السابع، وقد يكون هو الأكثر

هنية وهو يستخدم معنى العملية كإحدى هي تعليم مهارات الكتابة دون أن يحدد أن تدعى مع أي برنامج للكتابة عند تعليم الطلبة خاصة ذوي الإعاقات البسيطة

الكتابة كمنهج "منتج" يقابله منهج "عملية"

Product Versus Process

منذ سنوات عدة، فإن الكتابة كانت تعتبر يشكّلها، ليس فقط منتج، فالكتب يضع الأفكارهم على ورقة حتى ينشئوا منتجاً كتابياً مثل مقالات، قصص، تقارير أو أبحاث علمية. ن استخدم منهج منتج (Product Approach) بمعنى أن ذلك المنتج الكتابي يتم تقييمه، تصحيحه، ثم إعادته إلى المعلم ليتم وضع علامة له. إن استخدام منهج "منتج" يصح كثير من الصعوبات على الطلبة لإنتاج "نسخة متكاملة" والتي تضعهم في مشكلة متطلبات أو عدم الكتابة لطوبى منهم ثم يتكثروا بعد ذلك لعمل ورقة كتابية أخرى. بالإضافة إلى ذلك من وجهة نظر ر. فلوور (Flower, 1985)، فإن هذا المنهج يمكن أن يجعل الطلبة يستعدوا لتسليم الكتب الصغيرة والتي تتضمن المحاولة والخطأ وانتظار الكلمات المناسبة. يبحث عن الأفكار. كما يمكن أن نلاحظ أن استخدام منهج المنتج هي طريقة صغيرة ووصف مسطحة الكتابة.

وجهات النظر الحديثة في تعليم الانشاء والكتابة تقود إلى منهج عملية "هي الكتابة (Process Approach) والذي يؤدي بالنهاية إلى تطوير أفضل للمهارات الكتابية. نموذج هـيس وفلوور (Hayes & Flower, 1980) هي الكتابة متعدد منهج لعملية هي تعليم الكتابة، عندما يستخدم الطلبة منهج العملية في الكتابة، فإن نوعية المنتج - المقالات و مقاهير المكتوبة - سوف تتطور بشكل واضح. هي الحقيقة، فإن عددًا من وجهات النظر الحديثة تنظر إلى الكتابة من خلال دمج عنصري المنتج مع منهج العملية في تعليم الكتابة. بعض عناصر الكتابة تتجه أكثر نحو منهج "المنتج" مثل تصحيح الإملاء، الكلمات، تصحيح الجمل أو عديا، وتركيب المقرة بشكل مناسب، وعلامات الترقيم التي يجب على المعلم أن يركزوا عليها عند تدريس الطلبة لذلك فإن الكتابة يمكن أن ينظر اليها على أنها منهج نهائية والمنتج مما.



* الاستراتيجيات المبنية على الأدلة للبحثة في تدريس مهارات الكتابة

من هذا الجزء يصف الاستراتيجيات التطبيقية لتعليم الكتابة في مهارات الكتابة. ويتم تعريف كل استراتيجية تقدم ثم تشرح وتوضح كما يتم إعطاء ملخص من الأدلة البحثية التي تدعم استخدام تلك الإستراتيجية.

الكتابة اليدوية Hand Writing

* ملخص التقارب التدريجي Progressive Approximation Approach

أو منهج التقارب التدريجي هي تعليم تكوين وكتابة الحرف ثم تلوينه من قبل هوفماستر في عام 1973 (Hofmeister, 1973). من هذه الخطوات كالآتي:

- 1) الطالب يتبع الحرف مستخدماً قلم رصاص.
- 2) المعلم يلاحظ الحرف، وبعد الضرورة يصحح الحرف باستخدام قلم هيموري لتعليم highlighter.
- 3) يسمح الطالب بالمحاكاة الأجزاء غير الصحيحة من الحرف ويكتب الجزء الصحيح دون أن يكتب المعلم بقلمه الميسقوري.
- 4) يعيد الطالب الخطوات من 1-3 حتى يكتب الحرف بشكل صحيح (Granam & Miller, 1980, P.11)

* منهج فولك Fauke Approach

يتكون منهج فولك في تعليم الكتابة اليدوية لكتابة الحرف من خطوات الآتية:

- 1) يكتب المعلم الحرف، وأعلم الطالب يشاقتان هي كيفية تكوين الحرف
- 2) الطالب يسمي الحرف
- 3) الطالب يتبع الحرف، الذي يكتب المعلم باستخدام أصبعه أو قلم الرصاص
- 4) يتبع الطالب بأصبعه الحرف المختار من تلك أو الحرف
- 5) يسمح الطالب الحرف

- 6) يكتب الطالب الحرف من الذاكرة
- 7) يمرر حتم الطالب لكتابة الحرف بشكل صحيح (Granam & Miller, 1980, P.11)

استراتيجية تدريس مهارات الإملاء

- التدريس من خلال الأقران في الصف

Class-Wide Peer Tutoring (CWPT)

التدريس من خلال الأقران في الصف هي إستراتيجية أثبتت فعاليتها في تطوير وزيادة عدد الكلمات المكتوبة إملائيًا بشكل صحيح وخاصة مع الطلبة ذو الإعاقات البسيطة (Burks, 2004, Mortweet et al, 1999). خلال هذه الإستراتيجية يجب لطلبة يتم تقسيمهم في زوج كل زوج من الطلبة يكون إما مدّماً أو طالباً لمدة عشر دقائق ثم يتم تدوير الأدوار لمدة عشر دقائق إضافية وبهذا يكون الوقت الكلي عشرون دقيقة كل زوج من التلميذ يوصي قائمة من الكلمات ورقة ليكتب عليها مجموعة من الكلمات، ورقة مسجلين المعلومات ولفظ التي يحصل عليها الطرف الآخر يقرأ المدرّس (أحد الطرفين) كلمة كلمة مسرّداً ثمة كلمات في كل مرة ثم يقوم الطالب (الطرف الآخر) بكتابة تلك الكلمة عند كتب الطالب الكلمة يقول أحرف تلك الكلمة بصوت مسعوج ثم يسجل المدرّس بقطتين لكل كلمة كتبها الطالب (الطرف الآخر) بشكل صحيح إذا كتب الطالب بشكل خاطئ يجبر المدرّس الطالب هي كيفية كتابتها بشكل صحيح ثم يقوم الطالب بكتابة ثلاث كلمات ثلاث مرات بشكل مسعوج بعدما يقرأ أحرف تلك الكلمة بصوت مسعوج. كتب الطالب الكلمة ثلاث مرات بشكل مسعوج، فإن المدرّس (الطالب الآخر) يسجّل نقطة واحدة فقط لطلبة. إذا ما زال الطالب يكتب الكلمة بشكل خاطئ، فإن المدرّس لا يعطيه أي نقطة. يستمر المدرّس (أحد الطرفين) بقراءة الكلمات من قائمة للكلمات مع تكرار الكلمات التي أخطأ فيها الطالب حتى تنتهي فترة العشر دقائق

بعد مرور عشر دقائق، يتم تبادل الأنوار بحيث يصبح المدرّس طالباً والطالب مدرّساً وبندة عشر دقائق أخرى. بعد انتهاء فترة العشر دقائق الثانية يجمع المعلم الأوراق ولفظ التي حصل عليها كل طالب



و تعالج، ندي يحصل على نشاط أعظم في كل زوج يتم توريده بجذوة أو أية معرّات أخرى (مثال: خمس دقائق وقت حر). خلال فترة التدريس من خلال التزمين، يسهل المعلم (معلم تصف) حول الطلبة كما يمدح الذين يعملوا بشكل صحيح ويظهره تعاونية مع الطلبة الآخرين.

- إستراتيجية الخمس خطوات في دراسة الكلمة:

جرايم وفريمان (Graham & Freeman, 1986) وجد أن إستراتيجية الخمس خطوات في دراسة الكلمة كانت فعالة عند استخدامها مع طلبة مستويات المتوسطة في مرحلة الابتدائية.

خطوات هذه الإستراتيجية هي:

- 1 - يقول الكلمة
- 2 - يكتب ويقول الكلمة
- 3 - يراجع كتابة الكلمة
- 4 - يتبع كتابة الكلمة ويقول تلك الكلمة
- 5 - يكتب الكلمة من التذكّر ويراجع كتابة الكلمة
- 6 - يمدح خمس خطوات السابقة (Bos & Vaughn, 2006, P.11)

عند تدريس تلك الإستراتيجية مع الطلبة، فإن المعلم يمدح خطوات تلك الإستراتيجية بعد ذلك، يجب أن يمارس الطلبة الإستراتيجية بمساعدة ودعه من المعلم، أحرر، يجب على الطلبة أن يستخدموا تلك الإستراتيجية بشكل مستقل في دراسة كلمات.

استراتيجيات إنشاء الجمل الفقرات، التقارير، المواضيع، ومراقبة الأخطاء

إستراتيجية كتابة الجمل Sentence Writing Strategy

أر، شومكر وشيلدون (Schumaker & Sheldon, 1985) أشار إلى الحصول

6-5) قد تم تطويرها لمساعدة الطلبة في كتابة أنواع مختلفة من الجمل بسبب أن معظم لطلبة ذوي صعوبات يعتمدون على الجمل البسيطة في كتابة معظم توصيفهم، فإن إستراتيجية كتابة الجملة تساعدهم على كتابة نص فقط الجمل البسيطة بل أيضاً كتابة الجمل المركبة، والجمل المعقدة والجمل المركبة-المعقدة (Schumaker & Deshler, 2003).

هذا النوع لا يعني جعل الكتابة أكثر تعقيداً، ولكن لجعل الطلبة أكثر قدرة على التعبير الكامل و توضيح عن أفكارهم وجعل انتاجهم الكتابي أكثر قابلية للقراءة، باستخدم خطوات إستراتيجية الكلمة المختصرة PENS وهي كالآتي: اختر Pick، استكشف Explore، دون Note بحث عن Search (انظر الجدول 8-5). في الخطوة الأولى فإن الطلبة سيبحثوا (pick) معادلة الكلمة ويبحثون Explore عن الكلمات (أسماء الأفعال والأفعال) التي تناسب معادلة الكلمة التي تم اختيارها. في الخطوة الثانية، دون Note فإن الطلبة سيكتبون جملة لترسم اختيارها من معادلة الكلمة. في الخطوة الأخيرة يبحث عن راجع جملة (Search & check) فإن الطلبة سيعيدوا الجملة التي تمت كتابتها ليتأكدوا من أنها جملة كاملة يحددوا اسم الفاعل "Subject" والفعل Verb ويتأكدوا من علامات ترقيم وأخرى الكيوت (خاصة في اللغة الإنجليزية) ثم يقرؤنها مرة أخرى ليتأكدوا من أن الجملة لها معنى واضح.

باستخدام استراتيجية PENS في كتابة أنواع مختلفة من الجمل فإن الطلبة سيعملون على كتابة جملة أربع معادلات مختلفة في كتابة جملة بسيطة، ثم كتابة جملة مركبة ثم جملة معقدة ثم أخيراً كتابة جملة مركبة - معقدة (Ellis & Colvert, 1996) الجدول 6-8 يوضح أربع أنواع مختلفة في كتابة جملة بسيطة

كما هو في جدول 8-7، فإن الطلبة يشترطون جملاً مركبة باستخدام الفصلة وأداة ربط مثل أيضاً "and"، كذلك "so"، ولكن "but"، لربط جملتين متكافئتين. عندما يقرن الطلبة كتابة لجمل المركبة باستخدام استراتيجية "PENS" فإنهم ينتقلون إلى جمل معقدة والجمل المركبة - المعقدة

في جمل معقدة (Complex Sentences) تنشأ من خلال ربط جملة معقدة على الأخرى مع جملة أخرى مستقلة، باستخدام أربعة أنواع من معادلات الجمل، فإن الطلبة



قد دروي على كددة عدد من الاختلافات هي كتابة الجمل المعلقة، انظر إلى الجدول 8-8
لمزيد من الأمثلة

بعد تقب النصيب لكتابة العمل المعلقة باستخدام استراتيجية PENS بدلي نسبة إلى
كتابة جمل معلقة = مركبة (Compound-Complex Sentence)، إن الجمل المركبة -
المعلقة تنشأ من خلال ربط جملتين متكاملتين مع جملة أخرى غير متكاملة، باستخدام 4
أنواع من معادلات الجمل، فإن أمثلة قارون على إنشاء مجموعة متنوعة من لجس المركبة-
المعلقة، انظر الجدول 8-9 لمزيد من أمثلة العمل المركبة المعلقة.

في بعض الحالات قبل استخدام استراتيجية "PENS" فإن الطلبة قد يكونون بحاجة
لي أر شملو متطلبات سابقة في كتابة جمل مثل التمره إلى ماء العمل و لأعمال
ولاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم وغيرها.

عادة ما يحتاج الطلبة إلى كثير من الممارسة والتدريب من أجل إتقان كتابة أنواع معقدة
من العمل بشكل مبدئي، فإن الطلبة يتعلمون نوعاً معيناً من العمل ثم يطلب منهم بعد ذلك
بإشياء كلمات وعبارات تمثل ذلك النوع من العمل (E'is & Colvert, 1996).

جدول 8-5: استراتيجية كتابة الجملة

خطوات استراتيجية بيسر PARS
P1 Plan: حدد معادلات الجملة التي ستكتبها (مثال: جملة بسيطة أو مركبة وثلاثة 3)
E1 Explore: اكتشف الكلمات التي ستستخدم مع المعادلة
N1 Note: حدد الكلمات التي ستستخدم
S1 Set: اكتب وراجع كتابة الجملة

جدول 8-6: معادلات ونوعية من العمل البسيطة

معادلات بسيطة بسيطة وأمثال مايلها
Subject (S) (المفعول) Verb (V) (الفعل)
SV (المفعول ثم الفعل)، نموذج إلى البيت
SSV (فعل ثم فاعل ثم فعل)، يوم وجواري يمشيان مع بعضهما البعض
SVV (فاعل ثم فعل آخر)، جودي ركضت وركلت كرة قدم
SSVV (فعل ثم فاعل ثم فعل آخر)، جودي وسجود لكلا يمشيان وسجودا يصعبان

جواب 8- Formulas and Sample Compound Sentences

Compound Sentence Formulas and Example Sentences

S V = Tom ran home, and he rang the door bell.

SS V = Tom and Judy walked home together, so they could talk to each other

S VV = Haja ran and kicked the ball, but it was caught by Tucker

SS VV = Yogi and Sevin ate three pizzas and drank soda, yet they were still hungry

(Note: And, so, or, for, nor, yet, and but are coordinating conjunctions.)

جواب 8- Formulas and Sample Complex Sentences

Complex Sentence Formulas and Example Sentences

S V = Tom ran home because he was afraid of the dog.

SS V = After the baseball game, Tom and Judy walked home together

S VV = Haja ran and kicked the ball as he juggled his soda.

SS VV = Before leaving for the dance, Yogi and Sevin ate pizza and drank soda.

(Note: Although, after, because, if, where, than, since, as, unless, before, though, whereas, and when are the most frequently used subordinating conjunctions.)

جواب 8- Formulas and Sample Compound-Complex Sentences

Compound-Complex Sentence Formulas and Example Sentences

S = Because he was afraid of the dog, Tom ran home and he hit unc on his bed

SS = After the baseball game, Tom and Judy walked together and they enjoyed their conversation

S VV = Haja ran and kicked the ball, as he juggled his soda, but he never scored a goal

SS VV = Before leaving for the dance, Yogi and Sevin ate pizza and drank soda, yet they came home on time

جواب 8- 10 استراتيجيات القراءة الأخطاء في الكتابة

خمسوات استراتيجيات لاجابة WHITER

AVR (A) - اكتب وانترك مسطرا فارغا بين سطرين

Read (R) - اقرأ ورفلكك من اجل فهم معمولا ومراجعة مبادئها

Interrogate (I) - ناقش وامال نفسك مستخدما استراتيجيات COPS

Take (T) - حدد هدفك واسأل نفسك كذا لن يترا

Execute (E) - نفذ واكتب نسخة النهائية للورقة

Read (R) - أعد قراءة ورقك



جدول 8-11 استراتيجيات السيطرة COPS

خطوات استراتيجية COPS

Capitalization (C) - استخدام الأحرف الكبيرة (خاصة باللغة الإنجليزية)

Overall appearance (O) - المظهر العام للورقة والكتابة

Punctuation (P) - استخدام أدوات الترقيم

Spelling (S) - التهجئة الصحيحة

الأدلة البحثية في استراتيجيات كتابة الجملة

في أحد الدراسات قد تم تعليم الطلبة استراتيجيات كتابة الجملة مما أدى إلى تطوير د شعور ومهاراتهم في كتابة أنواع مختلفة من الجمل وفي كتابة جمل صحيحة أو عدي. فقبل التدريس كانت معظم حمل الطلبة المكتوبة تسمى بأنها غير مكتملة وأنها من الناحية البسيطة. ولكن بعد التدريب أصبح الطلبة أكثر مهارة في إنشاء جمل أكثر تعقيداً وجمع مكتملة. وقد ظهرت الدراسة أن حمل تطلبة بعد التدريب أصبحت أكثر شوعاً وتضمنت جملاً مركبة، وجملاً معقدة وجملاً مركبة - معقدة (Els & Colvert, 1996).

استراتيجية مراقبة الخطأ The Error Monitoring Strategy

يرجع من استراتيجيات مراقبة الخطأ هو تعلم الطلبة كيفية التعرف إلى خطأ وتصحيحه في الفقرات المكتوبة (Schumaker, Nolan, & Deshler, 1985). ويركز الاستراتيجية على أهمية تصحيح الأخطاء قبل تسليم الورقة إلى المعلم. وتتضمن هذه الاستراتيجية الكلمة المحتممرة كاتب "WRITER"، والتي تتضمن الكلمات يكتب "Write" بـ "Read"، يناقش "Interrogate"، يأخذ "Take"، ينفذ "Execute"، يقرأ "Reread" وتشمل تلك الاستراتيجية أيضاً كلمة COPS والتي تتضمن الكلمات الأخطاء "الأحرف الكبيرة" "Capitalization"، "المظهر العام" "Overall appearance"، علامات الترقيم "Punctuation"، الإملاء "Spelling" انظر إلى الجدول 8-10

ن خطوات استراتيجية كاتب WRITER تتضمن الخطوات الآتية:

- 1 - جعل سطرًا فارغًا بين كل سطرين مكتوبين عندما يكتب مسودة من موضوعك
- 2 - عندما تقرأ أية جملة، اسأل نفسك أسئلة "COPS" وهي الكلمات الأربعة السابقة الذكر.

3 - وجدت خطأ، مسح دائرة حول الخطأ ثم صحح التصحيح فريد خطأ. كنت تعرف تصحيح تلك الكلمة أو الجملة.

4 - طلب مساعدة. إذا لم تكن متأكد من صحة كتابتك.

5 - أحد كتيبة المسودة بحيث تصحح نموذج جيد وواضح وسلمه للمعلم (Schumaker et al, 1982)

هي الخطوة الأولى من الإستراتيجية، اكتب "Write"، يتم تذكير الطلبة أنه عند كتابة مسودة أولية عن الموضوع فانه بإمكانهم حل سطر فارغ بين كل سطرين مكتوبين على الورقة. إن ترك سطر فارغ بين كل سطرين مكتوبين يسمح للطلبة بأن يصححو لأخطاء في الأسطر الفارغة من الورقة.

بعد أن يتم كتابة الورقة فإن الطالب ينتقل إلى الخطوة الأخرى، وهي أن يقرأ الورقة من ج. ماكد من معاني الجمل والفقرات. أثناء قراءة ما كتبه الطالب من قبل الطالب نفسه فيه يتأكد من أن كل ما كتبه متصل بموضوع الفقرة والفكرة الرئيسية من الموضوع كما أن معاني الكلمات لها علاقة بالموضوع المطلوب. هي الخطوة الثالثة، فإن الطالب يرجع الورقة حصة بحصة ويستخدم أسئلة "COPS"، انظر الجدول 8-11.

مصدر لأمثلة لأسئلة COPS هي: هل قدمت بأية أخطاء في الكتابة اليدوية أو هي امرعت من الكلمات أو هي الفقرات بين الفقرات؟ هل استغضبت أدوات الترتيب و لمو من شكل صحيح؟ هي كتبت الكلمات بشكل صحيح؟

يسأل الطالب أسئلة COPS عند انتقاله من جملة إلى أخرى حتى يهسي كل نجم مكتوبة على ورقته. هي الخطوة الأتية، يأخذ "Take"، معلم الطالب أن يأخذ الورقة هي كتيبه ويخطوهم معهم (أو طالب آخر) إذا كانت لديه بعض الأسئلة أو فقط يريد من جمة حصة من قبل المعلم على ما كتبه الطالب.

بعد أن يصحح الطالب أية أخطاء في كتابه العمل ينتقل الطالب إلى خطوة ينفذ أو ينجز "Exceed". هي هذه الخطوة "ينجز" يكتب الطالب النسخة الأخيرة على ورقة جديدة أو يستخدم الكمبيوتر هي طباعة ورقة جديدة بحيث يتم تسليمها إلى المعلم وفيه تسليم ورقة نهائية، يراجع الطالب الورقة بما فيها تصحيحات المعلم ويعد آخر خطوة هي الإستراتيجية وهي إعادة قراءة الورقة "Reread". ما تنسبة إلى الطلبة أن يهسي



جعل شخص ما يقرأ الورقة ويؤكد من عدم وجود أخطاء.

* الأدلة البحثية على إستراتيجية مراقبة الخطأ:

من لب حثن Schumaker & Desher, 2006. وأيضاً Schumaker et al, 1982 و بعد بحثن Shannaon & Polloway, 1993. فقد أجروا بحثاً ودراسات دعمت استخدام استراتيجية مراقبة الخطأ في تدريس الطلبة ذوي الصعوبات البسيطة، وأظهرت نتائج تحسّن وتطوراً في أداء الطلبة في التعرف إلى وتصحيح الأخطاء في موضوعهم المكتوبة.

الملخص Summary

في هذا الجزء يقدم معلومات تتعلق بثلاثة مجالات رئيسية هي تعليم مهواري الكتابة، الكتابة اليدوية، الإملاء، والانتشاء أو التعبير. إنّ هذا الجزء من الوحدة قدّم وصفاً لأكثر اتجاهات الكتابة اليدوية، الإملاء، التعبير والانتشاء، بالنسبة إلى تعليمهم الموهوبين والطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، قد يربط القارئ في بعض مريد من طرق تدريس الكتابة والكتابة على الأداة البحثية من خلال عدة مصادر هي الأبحاث، الكتب والمقالات والدراسات البحثية والأدلة إلى الكتب المتخصصة.

الخاتمة Conclusion

في الجزء مهارة متعددة الأوجه تتضمن عدداً من العوامل التي بدأته، وهي الحسنة وحتى فهم ما يتم مراعاة. ثمّ إعطاء وصف للمهارات الضرورية للقراءة من أجل تحقيق من قبل الطلبة كد تم مناقشته بعض الاستراتيجيات التدريسية المبنية على أدلة لاجتهاد

كما هو الحال مع مهارات القراءة، فإنّ مهارات الكتابة تتضمن عملية متعددة الأوجه تبدأ من مهارات الكتابة اليدوية، إلى الإملاء، وحتى في النهاية كتابة فقرات وجمل ترسم معاني واضحة للقارئ.

بالنسبة إلى المعلمين في صفوف الدمج، فإنّ الاستراتيجيات التي تم شرحها في هذه الوحدة تعتبر مرشداً لتقييم وتعليم الطلبة في مهارات القراءة والكتابة وتدريس مهارات القراءة والكتابة في صفوف الدمج تتطلب معلومات عن ممارسات تربوية واستراتيجيات مبنية على أدلة البحثية والتي تجعل المعلمين أكثر قدرة على التقدم بنجاح في إشباع إنّ هذه الوحدة قد صممت لتزود القارئ بالفكر عملياً تساعد كل طالب على الحصول على

دراسة من أجل اتقان مهارات القراءة والكتابة.

المراجع

- Anderson, R. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Pravensing School Future*, 31, 49-54.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read: What teachers can do: A guide for teachers 6-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Barry, R. A. W. (2008). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 11-24.
- Bhattacharya, A., & Ethel, L. C. (2004). Graphophonic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 331-348.
- Box, C. J., & Vaughn, S. (2006). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Boyle, J. R. (2008). Reading strategies for students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 44, 3-9.
- Boyle, J. R., & Seibert, T. (1998). The effects of a phonological awareness strategy on the reading skills of elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 8(3), 145-158.
- Bretter, C., Clapper, A., & Doshier, D. (2002). Improving word identification skills using strategic instruction model (SAIL) strategies. National Center on Secondary Education and Transition, Minneapolis, MN.
- Brown, R. (1985). New frontiers in writing assessment. In *Writing Assessment for the 80's*, (pp. 43-61). Washington, D.C.: National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED19-526)
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- Burke, M. (2004). Effects of classwide peer tutoring on the number of words spelled correctly by students with LD. *Intervention in School and Clinic*, 39, 301-304.
- Clay, M. (1992). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cunningham, P. (1980). Applying a compare/contrast process to identifying polysyllabic words. *Journal of Reading Behavior*, 12, 213-23.
- Cusumano, C., & Mueller, J. (2007, March/April). *Leadership*, 38(4) 8-10.
- Dahi, P. R. (1979). An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. In J. E. Burson, T. Lovell, & T. Rumland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation* (pp. 33-65). Baltimore, MD: University Park Press.
- Jeno, S. L., Marton, D., & Markin, P. (1982). Valid measurement procedures for continuous evaluation of written expression. *Exceptional Children*, 48, 368-371.

- Deshler, D. D., Alley, G. R., Warner, M. M., & Schumaker, J. B. (1981). Instructional practices for promoting skill acquisition and generalization in severely learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 4, 413-421.
- Deshler, D. D., Fink, Cae, A. S., Biancarose, G., & Nair, M. (2007). *Informed choices for struggling adolescent readers: A research-based guide to instructional programs and practices*. New York: Carnegie Corporation & the International Reading Association.
- Dixon, J. C. (1993). The application of awareness analysis to spelling. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 285-291.
- Downhower, S. (1989). Repeated reading. *Research into practice, The Reading Teacher* 42(7), 502-507.
- Ellis, B. S. (1992, 2000). Learning strategies curriculum: The UNCS vocabulary strategy. Lawrence, KS: Edge Enterprises.
- Ellis, F. S., & Chivers, G. (1996). Writing strategy instruction. In D. D. Deshler, F. S. Ellis, & B. K. Wert (eds.), *Teaching students with learning disabilities* (2nd ed., pp. 127-207). Denver, CO: Love Publishing Company.
- Ellis, F. S. & Graves, A. W. (1998). Teaching our students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, 10, 4-10.
- Flower, L. (1981). Problem-solving strategies for writing. San Diego: Harcourt.
- Ford, M., & Burdick, W. D. (2005). *Including students with special needs: A practical guide for educators in teachers* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon/Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston: Pearson/Hjny & Bacon.
- Gabriels, E. (2003). Conditionals: ECT typology and corpus evidence. Paper presented at the 35th Annual AAA Meeting, University of Leeds, UK, 4-6 September 2003.
- Giangreco, M. F. (2007). Extending inclusive opportunities. *Educational Leadership*, 64, 34-37.
- Graham, S., & Freeman, S. (1982). Teaching basic academic skills to learning disabled students: A model of the teaching and learning process. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 528-534.
- Graham, S., & Freeman, S. (1982). Strategy training and teacher vs. student-controlled writing conditions: Effects on LD students' spelling performance. *Learning Disability Quarterly* 9 15-22.
- Graham, S., & Lane, K. R. (1998). Instructional recommendations for teaching writing to exceptional students. *Exceptional Children*, 54(3), 506-512.
- Graham, S., & Miller, L. (1980). Handwriting research and practice: A unified approach. *Focus on Exceptional Children*, 13(2), 11.
- Hammelen, P. A. (2007). *A teacher's guide to inclusive education: 750 strategies for success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14, 288-299.
- Jacobs, A. & Hopkins, S. (2008). Practical behavior strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 209-213.
- Kemps, D. S., & Harris, S. (1957). Improving the reading comprehension of middle school students in the regular classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41, 115-118.

- Kohn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-27.
- Laubach, S. L., & Benedit, W. M. (1955). Cognitive strategy instruction for reading comprehension: A success for high school freshmen. *High School Journal*, 29, 38-54.
- Leitz, B. K., Dasher, D. D., & Olson, R. K. (2004). Teaching content to all: Evidence-based inclusive practices in middle and secondary schools. Boston: Allyn & Bacon/Pearson.
- Leitz, B. K., & Hughes, C. A. (1990). A word identification strategy for adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 149-163.
- Leitz, B. K., Schumaker, J. B., Dasher, D. D., & Best, V. L. (1984). Learning strategies curriculum: The word identification strategy. Lawrence, KS: University of Kansas.
- MacArthur, C. A., & Gesham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *Journal of Special Education*, 21, 22-42.
- McNaughton, D., Hughes, C., & Clark, K. (1987). The effect of five proofreading conditions on the spelling performance of college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 647-655.
- Morawitz, S. L., Utley, C. A., & Walker, D. (1992). Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65, 524-536.
- Murphy, J., Ryan, C., Williams, R., & McLaughlin, T. (1990). The effects of the copy cover and compare approach on increasing spelling accuracy with learning disabled students. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 378-386.
- National Reading Panel. (2000). Reports of the subgroups: National Reading Panel. Washington, DC: National Institute on Child Health and Development.
- O'Connor, R., Jenkins, J., Leicester, N., & Sloam, T. (1992, April). Teaching phonemic awareness to young children with disabilities: Blending, segmenting, and rhyming. Paper presented to the American Educational Research Association annual conference in San Francisco.
- O'Shea, L., Sindelar, P., & O'Shea, D. (1975). The effects of repeated readings and attentional cues on spelling fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 1, 175-181.
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, D. (1982). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 28-53.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.
- Saunders, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practice* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 166-183). Newark, DE: International Reading Association.
- Savage, R. (2006, July-September). Effective early reading instruction and inclusion: Some



reflections on mutual dependence. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 347-361.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 125-141.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). Teaching adolescents to be strategic writers. In D. D. Jeshler & J. B. Schumaker (Eds.), *Teaching adolescents with disabilities*. NY: Corwin.

Schumaker, J. B., & Sheidor, J. (1985). *The sentence writing strategy*. Lawrence, KS: Ecco Enterprises, Inc.

Schumaker, J. B., Denton, P. H., & Deshler, D. D. (1984). *Learning strategies curriculum: The paraphrasing strategy*. Lawrence, KS: The University of Kansas.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Holm, S. M., & Aley, G. R. (1994). *Learning strategies curriculum: The questioning strategy*. Lawrence, KS: The University of Kansas.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Zentgraf, A., & Warner, M. M. (1995). *Learning strategies curriculum: The visual imagery strategy*. Lawrence, KS: The University of Kansas.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Woodruff, S. K., Hack, M. H., Bulgren, J. A., & Lenz, C. B. (2006). Reading strategy interventions: Can literacy outcomes be enhanced for at-risk adolescents? *Teaching Exceptional Children*, 38, 64-68.

Shannon, T. K., & Poloway, E. A. (1993). Promoting error monitoring in middle school students with LD. *Journal of School and Clinic*, 28, 160-164.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated readings: A meta analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.

Thurman, D. (1983). *Chinese Ink Manuscript—An Aid to Reading Development*. ERIC Document Reproduction Service (ED 037 057). Arlington, VA.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

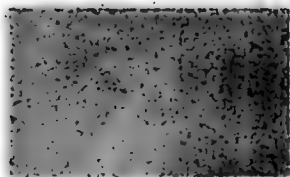
Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated*

Instruction & Understanding by design. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Torgesen, J. K., Morgan, S., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84, 354-370.

<http://eric.ed.gov/?fulltext=org%2Feric%2Ffulltext%2Feric%2Ffulltext>

Woodruff, Deshler, and Schumaker (2002). As cited by Schumaker et al., 2006).





المجلد التاسع

حالات تتعلق بتدريس مهارات القراءة في صفوف الدمج

Cases About Teaching Reading Skills
in Inclusive Classrooms

مكتبة وزارة التعليم
Ministry of Education Library



حالات تتعلق بتدريس مهارات القراءة في صفوف الدمج Cases About Teaching Reading Skills in Inclusive Classrooms

— الحالة 1 —

التدخل التربوي في تطوير مهارات طلاقة فرانكي في القراءة

هرانكي (بسنون طالب في الصف الخامس) عند صف اللمعة ساندني وقد وجد أن
فرانكي لديه صعوبات في القراءة قبل سنتين تقريباً، وتعاون ساندني مع تيري ساندون معلمة
صعوبات التعلم، أن أو خصصت اللغة و"المزج" وقد استمر التعاون بين كل من ساندني وتيري
سندون 3 سنوات وهما يشكلان واحداً من بين أفضل قناتيات التعاون في المدرسة وهما عابدين
مبتدئين سرعان ما حظوا بمشترك وعمل قبل لتدريس هذه القروس وتحولاً تشبه حاجات
نظية جميعهم في صف الدمج

لقد تم تحديد مشكلة هرانكي قبل عامين عندما تم تعيينه على أنه يملك "ملته تمي
جديد" التربية الخاصة بسبب صعوباته في القراءة وكانت نتيجته فرانكي ساندني
على وجه التحديد في اختبار قراءة الكلمة ليوودكوك (Woodcock Reading Mastery
Test-Revised) ومعرفة معنى الكلمة واستيعاب قطعة نصية. وعند الوقت الذي تم تحديد
مشكلته وهو يتلقى متابعه مكثفة من المعلمة يعني (تدريس فردي - واحد لواحد) ونتيجته
لذلك، أصبح قدراً على الاستمرار في الصف الخامس، وكانت ساندني تلاحظ أن هرانكي
في القراءة أثناء أداء مسحة نشاطات القراءة قصة "مذكرة الولد النجار" بضم جيد، كوني
بشكل خاص في مسحة واحدة، أملاً هرانكي أحياناً كان هرانكي يقرأ كلمة (horse)
هس أنها (house) وكلمة (complementing) على أنها (comparing) وكلمة
(choose) على أنها (chores) وكلمة (struck) على أنها (stuck) وكلمة (expanded)
على أنها (expained) وكلمة (patient) على أنها (patient)

ولمسهو التحفظ بأن طلبية انصاف مستهزئين عندما يقرأ هرانكي ويرتكب أخطاء. وعندما
ينهي هرانكي قرأته للفترة يقول "انتبهت أخيراً"، فالتقراء بكل سعادة تمثل بالنسبة إلى

من سخي مسعرة كبيرة وعائلتها ما يعتذر عن سموه أدائه في القراءة، وتثناء وقت (تترك كل شيء واقراً) يرفع فرانكي يدين يطلب من مدرسته مساعدته على قراءة كتب أو الإجابة عن الأسئلة.

من يواضح جداً أن مشكلات فرانكي في قراءة الكلمات تطوّر على سبيله لقرائي فأحياناً يشتت فكر فرانكي عن الإسماء إلى قراءة بقية الطلبة وعند سؤاله أسئلة حول ما تمّ قرأه يتولّى يستطيع الإجابة عنها. وهما يسلي ماستونمايه للقراءة فهو يبدو قادر على الإجابة عن أسئلة الاستيعاب البشيرة والحرفية ولكن الصعوبة الكبرى تكمن في الإجابة عن أسئلة الاستيعاب الاستنتاجي. وعندما يقرأ قراءة جهرية فإنّ قرأته (توقف ثم تابع) تكون عديدة بالنسبة إلى طالب لديه صعوبات في الطلاقة في القراءة. وعندما يصح فرانكي شرح كلمة بجهدا، مثل بقية الطلبة، يستعمل مهاراته تحليل الكلمة (word attack) محاولاً يعطها ونسأ تأخذ منه جهت الوقت قد يصبح معه قدرته على استيعاب ما كان قد قرأ من تلك الكلمة المعجولة.

وبعد معالجة هذه طلاقة القراءة لديه، تراجع المعلمة¹⁰ يهني¹¹ الكلمات قبل لثرد وبعدها يستعمل قراءات متكررة. ولأن ما يعتز على الإهتمام، هو أن فرانكي عندما يقرأ الكلمات الصعبة يشكل صحيح قراءة جهرية بلما يخطئ في قراءة الكلمات الأكثر سهولته (مثل الكلمات بالمشاهدة). ويرى فرانكي أن بعض الأيام تكون جيدة عند ركك "فصل من الأخطاء بينما يجد مسعرة والصحة في انقراءة في بقية الأيام ويخطئ في عدد لا بأس به من الكلمات كما هو الحال بالنسبة إلى الطلبة الذين لديهم سموه في قراءة كلمة وفي اختلافه في القراءة ومشكلات القراءة هذه لا تقتصر فقط على القراءة، فهي حصص أخرى تتعلق بالمشكلة نفسها، مثل العلوم والاجتماعيات. يعاني فرانكي عند قراءة أوبر في الإجابة، حصته أو كتبه المدرسية هذه المشكلات أثبت إلى تدني علاماته في تلك المواد.

أسئلة لمناقشة

1. من خلال قراءة الحالة، ما المهارات الأساسية التي يحتاجها الطالب من أجل تحسين مهارت القراءة لديه؟ أو ما المهارات التي تحتاج إلى إجراء تقييم عليها؟
2. من أجل مهارة أساسية وقرروا ما التعميدات أو الدعم الذي يحتاجه فرانكي ليعتبه هي تطوير تلك المهارة؟



3. حذر مجازاً لمهارات خارج صف المرحلة الخامسة وفقر ما لا يستر ثيوب أو لاسلوب، التي يمكن تعليمها له من أجل تقوية ذلك المجال من المهارات؟
4. هي حائل عمت فرائكي إستر لتجربة الطالب أو أسلوب مدير حرج صف مدعج، فماذا تستطيع أن تفعل لتتأكد من تعميم ذلك الأسلوب على منهاج صفه وموضوع أخرى؟
5. كيف يشراف وتضمن تقدم أدائه على المهارات؟ صف كيفية ووقت مراقبتك لذلك بتقديم هي الأداء؟

— الحالة 2 — تربينا تحتاج المساعدة!

تعد ريت وينسون معلمة للمصنف الأول في صف دمج في مدرسة مونستررك لابث، آية في شمال ولاية كارولينا وتعمل بالتعاون مع مدرس التربية الخاصة في صف دمج يسمى تريه سي برسونز. ولا يزال كل منهما يحاول أن يتكيف مع الآخر نظراً لحدثة تجربتهما في صف الدمج. يشتمل صف الدمج الحاض هذا على خلطة متنوعة من طلبة موهوبين وطلبة بأداء هزيل. متوسط وضمن المتوسطة وثلاثة طلبة آخرين لديهم تأخرات في واحد منهم لديه اضطراب سلوكي شديد والاثنين الآخرين لديهم اضطراب ضعف الانتباه/الانشغال. من ثل AD/HD ويضع المدرسة ثلاثة صفوف دمج أخرى وترغب المدرسة أن يكون لكل مرحلة على أقل صف دمج واحد. وفي داخل كل صف، لا يتم خروج الطلبة من أجل تقسيم حصص لتدريس واحدة لديهم. حيث كانت المدرسة قد قررت معيها وجوب تدريس جميع المهارات وصرتي لندرس المتخصصة لأطفال للتربية الخاصة داخل صف الدمج وليس حده

بعد تربية وحيدة أبويها كريستين ولوكس كمستأجر. وقد لاحظ دويها تعلمه الأولى وجود مشكلات لديها عندما كانت طفلتهما في سن ما قبل المدرسة. وقد تم إرسال لطفلة إلى مدرسة مون ريفر لندرس ما قبل المدرسة نظراً لسمعتها الجيدة لدى المجتمع المحلي. عند مشارها مدرسة تم الطلبة بتعليمهم مهارات أكاديمية من أجل انتدابهم إلى مدرست حكومية. وكانت تريه محضراً لدروس طوال اليوم. لاحظت مدرستها ظهور مشكلات صعبة الأوس بسبب عدم قدرتها على الجلوس والانتباه. وأصبحت مشكلاتها في التعلم والصحة بسبب صعوباتها في تعلم الأصوات وعدم قدرتها على تحلق وكتابة الأحرف بشكل صحيح. بالإضافة إلى هذه المشكلات، كان من الصعب على مدرستها وبقية الأطفال فهم كلامها ولديها أخطاء لغوية قليلة تتضمن حذف الأصوات الصحيحة الساكنة عند وجود مجموعة صوت صحيحة مثل (tuck for truck) وإبدال الأحرف الصحيحة الساكنة مثل (hop for stop). وقد فاقم هذه المشكلات عدم انتباهها وبشاطها المفرط. واستمرت هذه المشكلات أثناء مرحلة الروضة وكان الأبوين يأملان بأن يقاء طفلتهما لمدة سنة أخرى من شأنه تطوير مهاراتهما بأكفلى. وقد بدأ في بادئ الأمر أن يقيما في الروضة واستمررا لتدريب لسله أخرى سيكون فكرة جيدة ولكن وبمرور الوقت استمرت تريه بإظهار مشكلات في التعلم.

وبعد الحصول على بعض الاختبارات التكوينية في بداية السنة الدراسية ته تصيب تريتيا على أنه لديها اضطراب ضعف الإدراك والتفاسط الراك وأصبحت أحدث عضو في صف الدمج. وتستمر مشكلات تريتيا الدراسية الرئيسة في الظهور في الصف الرابع لأن فرط نشاطها وعدم انتباهها يؤثر أيضاً في مود أكاديمية أخرى. وتعد أكبر مشكلاتها في القراءة هو الوهم الصوتي. تعرف تريتيا أصوات الحروف الأولية ولكنها لا تستطيع عدل أن تسمع الأصوات مما أو ترتكب أخطاء في قراءة الكلمات التي تشبه في النطق مثل (hot for hat). ولاحظ والدتها أيضاً أن لدى تريتيا صعوبة في تأدية الواجبات وهي جاسة على المقعد وأن أولياء الأمور في الجوار عالياً ما يرسلون تريتيا إلى البيت لأنها تزعجهم.

من سوء حظ تريتيا أنها تدم واحدة من بين أضعف الطلبة في الصف الرابع في القراءة في مجموعة طلبة يتميرون أيضاً أضعف مجموع في مهارات القراءة. وبالرغم من تفيد، تخصص إصديه في القراءة، إلا أنها لا تزال تواجه صعوبة في قراءة الكلمات لسهولة (كلمات بالمشهد) على سبيل المثال، كان أداء تريتيا متخفاً جداً عندما كان الطلبة في أحد الأيام يعمون لعبة "غير الكلمة"، وتتضمن هذه اللعبة أن المعلمة تعطي الطلبة كلمة مثل not، وثلاثة أصوات مثل (p, n, c). ويكون على الطلبة بالتالي تبديل الأصوات الأخرى في كلمة hot باستخدام إحدى الأصوات الثلاثة التي حصلوا عليها لتشكيل كلمة جديدة في (pot, not and cot) بالرغم من أن بقية الطلبة في المجموعة قادرون على ذلك. استبعد لا أن تريتيا لا تستطيع تشكيل كلمات جديدة دون مساعدة المعلمة.

وبعد انقضاء ذلك اليوم ودخل الطلبة إلى بيوتهم، التقت المعلمة تريتيا وريمسي وبشخصاً مشكلات تريتيا التي تتعلق بالوعي الصوتي. وقامت تريتيا أنه قد يكس لدى تريتيا مشكلات في التعبير السمعى وأضافت تريتيا أنه قد يكون عليهما أحصاه في خدمت لغة و لنسق ويعدده جئساً وبدأ بالتمطيط للدرس في اليوم التالي الذي يحتوي على لعبة لتسمع أولادها. لتساءلت تريتيا بصوت مرتفع فيما إذا كان باستطاعة تريتيا تعلم هذا النشاط بنجاح.

٢ أسئلة لمناقشة

1. من خلال الاطلاع على الحالة، ما المهارات المستهدفة والتي تحتاجها تريت؟ أو ما المهارات المستهدفة من أجل إجراء تقييم إضافي لتلك المهارات؟
2. اختر مصادراً مهارات داخل صف الدمج وقرر ما التعديلات أو الدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة تريت؟
3. اختر مصادراً مهارات خارج صف الدمج وقرر ما الاستراتيجيات أو الأساليب التي يمكن تبنيها لتريت من أجل تطوير ذلك المجال من المهارات؟
4. في حال هُتمت تريت إستراتيجية أو أسلوب خارج صف الدمج، هناك مستفيد من تلك، من تعميم ذلك لأسلوب على باقي المواد الأكاديمية الأخرى؟
5. كيف ستراقب وتتبع تطور أدائها في تلك المهارات؟ صف كيفية تسجيل التغير في الأداء والسرعة الزمنية لذلك؟
6. ما التفاعلات الأخرى في تعليم الوعي العمومي أو ما التفاعلات لدوية التي قد تسبب تريت؟

٣ الحالة

إبقاء روبي في حصص التاريخ

تمد روبي طالبة في مدرسة هويل سيناتور الثانوي في بغداد لاري كينغ من مربي صف روبي ودرس السيد كينغ مع مادة الأحداث الحالية والرائعة كما يدرس مادة التاريخ في أوقات ما بعد الظهر، يناقش الطلبة في حصص الأحداث الرائعة الأخبار اليومية ويطلب السيد كينغ من مكتبته قراءة المناوين الإخبارية من الصحيفة ومجلة أخبار الأسبوع قبل قدومهم إلى الحصص وتركز مناقشة الصف بعد ذلك على الأخبار الرائعة من هذه المجلات ونظر إلى الامتحانات الرئيسية على الأوقات فإن معظم النقاش كان ينصب حول المرشحين وآراءهم.

عمل السيد كينغ مع روبي في مدرسة هويل لمدة 15 سنة وقد بدأ مؤخرًا العمل مع روبي مع معلمة سربية الخاصة السيدة سوري وثرمان. وقبل ذلك التعاون كان يتعاون مع مدرس سربية الخاصة السابقة فيري فونتينسون. هي مفوض الدمج لمدارس السيد كينغ من سربية طلبة ذوي إعاقات مختلفة إلا أنه ظل من الصعب إشراف هؤلاء الطلبة في مناقشة حول الأحداث الرائعة وذلك يعود إلى أن ضعف مهاراتهم في القراءة لديهم ولتجربتهم في تعلمهم وكثيرهم للمعلومات التي يملكونها. أصعب إلى ذلك، أن السيد كينغ مع حسن تعليم طلبة ذوي الإعاقات من مسؤولية معلمة التربية الخاصة.

بعد مثل التعلم في تشر روبي مسعى لتأهيله، وبعد تم تحسينها بأمر لديها معقول تعلم في الصف الثالث، طلت دائما في صفوف الطلبة المعوقين وطالما عانت من تعلم محتوي أو هم جديد، وقد أثرت مشكلاتها السلوكية وفقدت اكتسابها في تعلمها في الصف وبلغه من هذه المشكلات فإن مستوى ذكائها المرتفع أبقاها في مناقش دراستي في صفوف الدمج وبنوعهم من أن لديها مشكلات سلوكية وسمائية شديدة، إلا أن العديد من معلميها يعتقدون بأن لديها صعوبات تعلم ولا سيما في القراءة. ولتزايد الأمور صعوبة، عليها من تعلمها لادوية المنهجية التي تناولتها وتريد من مشكلات تعلمها. والأثن في الصف يحدثي عشر، تواجه روبي صعوبات في الواجبات التي تتطلب مهارات اقتر مد.

من رغم من الصعوبات التي تواجهها وضمت روبي أهداف مرتفعة لتعلمها فهي ترغب

بالالتحاق بكاتب من هراكلين لتصريح بمساعدة معروضة. توهر كلية بن هراكلين برسم مع لمسي
يعتوي أيضاً على مركز خدمات الإغاثة متاح لخدمة الطلبة ذوي الإعاقات، وأنح روسي
حالي مصادقات من بينها مساهم الأحداث الراهنة لتحضر نفسها لدخول لكتبة وب برغم من
مرجتها التي على حافة السجاج في بعض المصادقات، إلا أنها تتحقق في الرياضيات واعدة ما
تكون من بين أفضل الطلبة في الرياضيات.

إن سبب مشكلات روسي في صف الأحداث الراهمة يأتي من صعوبة وضعها في فهم
وأجهدت القردة حاصتها، وبخصوصاً، لديها صعوبة في قراءة المقالات التي تحتوي على
مفردات أصعب من مستوى فهمها لها. وغالباً ما تزعج وتوقف قراءة المقالات أو تقضب
وتصرف عن نحو غير لائق. ولديها أيضاً مشكلات في قراءة كتاب الكيبب وحاصتها،
والتأثيرات من مؤلفها أدالما الصعيف في القدرة لخطر الرسوب في الصف. وقد حاول
معموف مساعدتها في تعويض مشكلات "قراءة من خلال تويرر لها كتب صوتية، إلا أنها
ترفض مستخدمها. وتزعج أنها إن تكون مستعدة للكلية إذا اضطرت لاستخدام الكتب
لصوتها.

سافر السيد كينمان وتمهيد ويتزمان في جلسة لتعطيف درس مشترك مشكلات روسي
وهو، كرت السيد ويتزمان مشكلات روسي ثم حاولت بعمل عصاف ذهني مع السيد كينمان
توجد حلول لمشكلات روسي. حيث تقول "إليك يا ذري"، "إن روسي تحتاج حصاً إلى بعض
تسوية في أحدث القراءة، ما رأيك بإرسال بعض الملاحظات الدوينة عن المقدار؟ ثم
يعب السيد كينمان "حصناً يا سوزي، لقد حاولنا في المرة الماضية تعديل واجبتها، إلا أنها
لم تستطع من ذلك بالعمل". ثم يتابع السيد ويتزمان "حصناً ولكنها تحتاج إلى نجاح أكبر
قد من أم في حال وجود أي أمل للالتحاق في كلية بن هراكلين". يستد لورب كينمان
لشموه بأنه يجب إعطاء روسي فرصاً أخرى كافية. ثم يتابع "إذا عملت تلك الملاحظات المدونة
عن المقالات، فقمي بذلك، لأنني أشعر بصعوبة كبير في جدول أعمالها هذا. لفصل وبعض
بخطوط لدراسة الجديدة التي زودنا بها المديرية الجديدة". لم تحصل السيدة ويتزمان
على الدعم الذي تريد ولكن بعض منه خير من عدمه. زمت قائلة "حسن أظهم ذلك" وتم
تريد أن يتسرع بطاق المديرة أكثر ولكيها أرادت أن تسأل "هل هناك ما تستطيع عمله لتحسين
مرجتها في صفك جيد يتعلق بإجابات القراءة؟". وقد كان الكتاب قد نال من السيد كينمان
سبب يرم بعمل الطويل وقد رجعها منطرة وحزم كتبه للتعلم إلى بيته.



أسئلة المناقشة ؟

1. من خلال الاطلاع على الحالة، ما المهارات المستهدفة والتي تحتاجها روبي؟ أو ما مهارات المستهدفة من أجل إجراء تقييم إضافي لتلك المهارات؟
2. اختر مجالاً مهارات داخل صف الدمج وقرر ما التمديلات أو الدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة روبي؟
3. اختر مجالاً مهارات خارج صف الدمج، وقرر ما الاستراتيجيات أو الأساليب التي يمكن تسميتها روبي من أجل تطوير ذلك المجال من المهارات؟
4. في حال علمت روبي إستراتيجية أو أسلوباً خارج صف الدمج، فماد نستطيع أن نعلم ستأكد من تسميم ذلك الأسلوب على باقي المواد الأكاديمية الأخرى؟
5. كيف سندأرب وتُسجل تطور أدائها على تلك المهارات؟ صف كيفية تسجيل سجل هي لاء والمرة التي منية لذلك؟
6. من هاتك أية تمديدات أخرى يجب اتخاذها مع المالكة روبي؟ ام، وام لا يوجد؟

— الحالة 4 —

عندما كنت غايل تقرأ بصوت مرتفع من كتاب مبادئ الاجتماعيات لـ هـنري ليدون في مدرسة ما كنت في الإندونيسيا، كان الطلبة يضحكون منها لأنها تتعلم هي قراءة كلمات مثل (dilapidated and Ganges) كتاب غايل تقرأ الفصل الذي يتحدث عن الهند حيث كان يصف المدينة وسكانها. وكان معلم نصف الهندس «ياول رو» يني، يتجنب اللداء على حين لأنه يعرف مدى معانيها في القراءة. وبالمعنى من ذلك كان يرفض في معاملة الطلبة جميعهم بطريقة نفسها، وعندما كانت غايل تقف عند كلمة لا تستطيع لفهمها، كن السيد روسيبي ببعضها منها وكانت معلمة صغيريات العلم هي «سيف» الدمج، كوني كاتسكي، ساعدتني «سيف» ولكنها كانت تعلم أن الكتاب المقرر يفوق مستوى إدراكك وأسيحت غايل.

بعد ارتكاب حسن خطأها الخامس في الثلاث حمل الأولى هو زميل غايل، هو «سيف» وسيف «آني» الفتاة المتعلمة، تترك المساعدة. وعندما رأى السيد روسيبي هذا لم يثب، لمصائب فوريت لكي يهدأ، ولكن غايل صرخته بقلم رصاص وهائل "يها عتي" "مادة هيك" لا سأليريك على وجهك. كانت تعرف أن لدى غايل مشكلة هي قراءة وكنت في غابيل قساري جودها لتجنب التعليقات عند الشراكة وعند الانتهاء من قراءته يعمل من الكلمات كان السيد روسيبي يتفهم ويضيق لقد كان من لمحب سمعها تقرأ بصوت مرتفع، ويسألها "حسنا يا غايل، ماذا انقطع مع 'خياري' عن نور لمعج؟" تردد غايل وعلى وجهها علامات الحيرة "لا أعلم". وعندها يسأل السيد روسيبي «هل أحر» حيث يحبه نطاب عن المثال وتشعر معلمة صغيريات التعلم "كيلي" عندها بالبحر فهي لا ترغب في أن تتدخل بعمل المعلم روسيبي ولكنها ترغب أيضا في مساعدة غايل.

بعد انتهاء المحصة وبينما كان الطلبة يرحلون من الصف أشار السيد روسيبي إلى معلمة صغيريات التعلم "كيلي" لتبعه وقال "شعر بالاستياء يا كيلي بشأن غايل ولكن ما عسني أهدأ؟" وقد كانت مشكلة غايل هي القراءة قد أثقلت كيلي أخفها ونكبت قالت بأنها ستفكر في الأمر. كانت تعرف أن جزءا من المشكلة كان الكتاب المستخدم في صفه حيث كان الكتاب «مع» كصعوبة على الفنية وكان مستواها مهيا للمرحلة الثامنة، حتى أن الطلبة غير «مؤثرين» في جهنم صعوبة هي قراءة بعض الكلمات وهم بعض تلك الكلمات ولكن



للسيد روسيني كان يحب ذلك المستوي. كان يحب الرسوم التوضيحية والجدول أصب إلى حد ما. أن ذلك كان مصافاً مثالياً يتوافق مع معايير دراسة مادة اللغة فهناك للمرحلة السادسة التي تحدها الولاية.

ويتم كانت المعلمة كيلى تجمع أقرانها، قالت للسيد روسيني "دعنا نحاول الاجتماع عند الساعة كيم يمكننا مساعدة الطلبة أثناء القراءة وتحديد ما يولي". ولكن السيد روسيني رد وبظرة لشهقة تبدو هي وجهه "ويلي؟" ما حطت ويلي؟ "فردت عليه معلمة كيلى "ألم نلاحظ أنه عندما يقرأ كتبه يصدر صرخة بألمة فيهم ما يقرأ ويواجه وقتاً صعباً في فهمه لفردت "ألمن ذلك"، يرد السيد روسيني وهو ينظم الطلبة لدخول حصته لأية ثم يبع ويقول "أنا متأكد بأنك ستتمكن من فهم متابعهم كلا على حد أوامضاء. كزيد من الوقت على تعليمهما مهارات إثراء؟".

هبر أن تمكن المعلمة كيلى من الرد، تابع السيد روسيني "إذا ما أردت ذلك، يمكنك أحدهم من صعي لقصاء الرد من الوقت على تعليمهما مهارات القراءة". فردت المعلمة كيلى حارساً من المشر أنك تذكر ذلك من ناحية الدرجات فكلاهما حصل على علامة C هي معلماتك". فقد شعر المعلم روسيني أن الطلبة الذين لديهم مشكلات مستمرة في انصاف يجب أن لا يتم إخراجهم من الصف من أجل إعطائهم تعليم إصلاحي على أي حال لقد علم المعلم روسيني من المعلمة كيلى في السنة الماضية أن ثلاثة طلبه من زم لم تحدث احصاة من صفوفه وعمل إحالة رسمية لمعلمة أخرى.

وعندما شعرت المعلمة كيلى بالإحباط وتجاوز الوقت حاولت تحسين الهدف في هذا الوقت وقالت "أصبح يا سيد روسيني، ربما يمكنك تعديل نمط تدريست بحيث لا يقرأ طلبة مثل ماين ويوسي قراءة جهرية هي انصاف". رد السيد روسيني بالقول "لا أتعلم المشكلة بطريقة تدريسية ولكنها تتعلو بمهارات القراءة". وبينما كانت المعلمة كيلى تسيطر رد قائلة "أنت تعرف يا سيد روسيني أن لديهم مشكلة في القراءة وأنها في جميع الأحوال لن يبدلج كلب. ولكنني سأأتي بظرة على سجلهم وأحاول استنتاج بعض الأفكار". وبينما هي متجهة إلى الباب نظرت إلى الخلف لتجد السيد روسيني لا يزال واقفاً في المكان نفسه ويهر دسه في ربيعة، حيث قالت نفسها "أست متيقنة ماذا يريد مني أن أفعل؟"

رأس المعلمة كيلى وهي تخرج خلفي غايل وودلي مدى ضلالتة عليهما وتذكرت أن طلبة

وجوده وبالأخص استثنائين لم يحصلوا على الكثير من الأوراق والتوثيق المطلوب وبينما كانت تمسك لنفسها هجاءاً من القهوة وتجلس إلى المائدة، فانت بصوت خافت "ذلك صحيح لقد نقلت غايل وويلي من المدرسة نفسها قبل مدة أسابيع وهي مدرسة دير بارنك الابتدائية". كانت مدرسة دير بارنك تقع عند نهاية البلدة أي بعيداً عن مشكلات حياة المدينة هي مدرسة ساكسطن الأساتذة كانت المعلمة كيلي تعرف أن مدرسة دير بارنك كانت غالباً ما تحظى بمستوى تشخيص مرتفع للطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم وذلك لأن منطقتهم تتوفر فيها لمدل الوافدين لمعالجة مشكلات تعلم الطلبة وبالأخص الطلبة الذين لديهم مشكلات تعلم بسيطة. رعت السيدة ماري الطالبيين عند وصولهما للمرة الأولى إلى مدرسة ساكسطن وشعرت بالقلق بأنهما سيستمران في صف الدمج للمرحلة السادسة مع قليل من خدمات لمرشد الخاصة. والتقت المعلمة كيلي بمدرسين آخرين في ساكسطن حيث أبعوا فقطع عن صعوبات بسيطة تتعلق بالقرأة بخصوص غايل وويلي. وقد أشارت المعلمة بالويلي وعين حصص على درجاته يزوج في الاختيارات والامتحانات القصيرة

وعند ما علمت المعلمة كيلي على درجات الاختبار، لاحظت بأن الطالبين حصلوا على درجات هي القراءة ضمن النطاق 40 إلى 50. وتكررت كيلي "حسنًا، هي إيجاب. ووكوك القراءة حققت عايل درجة توافري مستوى نصف 4.3 بينما حصل ويلي على درجة توافري مستوى نصف 4.8، وذلك ليس سيئاً للغاية". وعندما أرأت سجليهما بشكل أكثر عمقا لاحظت أن كليهما لديه المشكلات نفسها بأسموعاب القراءة حيث حصلت عايل على درجة توافري مستوى نصف 4.0 وحصل ويلي على درجة توافري مستوى نصف 4.2 وذلك قبل سنة أشهر. وكانت المعلمة كيلي تفكر بيفتها وبين نفسها "أذكر الآن، هناك بعض المشكلات البسيطة التي تتعلق بالاستيعاب يمكن وضع تدريبات لها". ثم قالت لنفسها "يبدو أن مهارات القراءة الكمية أفضل فقد حصلت عايل على درجة توافري مستوى نصف 4.7 وحصل ويلي على درجة توافري مستوى نصف 4.9". وهي النهاية لاحظت المعلمة كيلي بعض الملاحظات لدونة سريعة في كليهما حول مشكلات هي الإستيعاب وتحصيل المعلومات من الكتب المدرسية والتخصص القصيرة وعدم التدرج على حل الواجبات باستقلالية مدونة يغطيها من سببهم السابقين.

وفي يوم وصلت طالبة في اليوم التالي، التقت المعلمة كيلي بالسيدة روسوني الذي كان يحسب الصورة والكتاب المعطى في عرفة الجلوس. وقالت له "يسموني يا روسوني أن نتقي بث لقد

قامت بمرحلة من مهنهما ولا حظت أن لديهما "مشكلة تقصدها مع 'المردات'، الاستعجاب يقرني من تعتقد بأنها تستطيع التفكير بإجراء تعديلات على طريقة قراءتهما؟" فكر لسيد روسيبي الحقيقة ثم قال: "نعم، استعري بذلك، ماذا لديك من أفكار؟".

أنفسكم يصلحتم؟

- 1 من خلال الأسلاك على 'الحالة' ما المهارات المستهدفة والتي تحتاجها؟ أم ما المهارات المستهدفة من أجل إجراء تقييم إيجابي لتلك المهارات؟
- 2 حتر محالاً مهارات داخل صف الدمج وقرّر ما التعديلات أو الدعم الذي يمكن ستخدمه مساعدة غايل؟
- 3 حتر محالاً مهارات خارج صف الدمج، وقرّر ما الاحترازية أو الأساليب التي يمكن تسميتها للطلاب غايل من أجل تطوير ذلك المجال من المهارات؟
- 4 علي حدال علمت الطالب غايل إستراتيجية أو أسلوب خارج صف الدمج فعد يستطيع أن تفعل للتأكد من تميم ذلك الأسلوبية باقي المواد الأكاديمية الأخرى؟
- 5 كيف ستراقب وتُسجل تطور أدائها على تلك المهارات؟ صف كيفية تسجيل 'تطور في الأداء' والمثورة الزمنية لتلك؟
- 6 في حدال استخدم المعلمون مناهج حقوق فهم مرحلة الطلبة يمرحسه أو مرحس، ماذا تستطيع أن تفعل لمساعدتهم في مشكلات القراءة؟ اشرح أساليب أنت لديهم المبردة والتي يمكن استبعادها.

— الحالة 5 —

جودي تقفز

فيما كنت جودي تجلس مع مجموعة من الطلبة لقراءة قصة "النسب المكر"، كانت متحملة، وكانت تنضم أظافرها وتضم أناسها، وكانت تعرف أن دورها في القراءة سيأتي قريباً وكانت تكرر ذلك الأمر حيث كان لديها مشكلة في القراءة. وكانت تكتب ودعاء تجد شيئاً لتجيب بذلك. لكنها لم تستطع تأجيل القراءة الحرة اليوم، حيث قالت لسيدة كرونيول "هذه روزاليا جودي" فمرت جودي عند سماع اسمها بإحدى عليه وكانت شديدة الانشغال في مراقبة صدقتها ماشا التي كانت ترفق في المعد الحلمي فصرخت لسيدة كرونيول عن ماشا "ماشاً لا تقصروني فياء وأجطني على القعد".

ثم كررت السيدة على معصام جودي الطلب بقولها "تقفراً". وتطرت جودي في كتاب كأي شيء لتسبحه والسمير الذي وقف عندها. ثم قالت المعلمة كرونيول لجودي "هذه هي كلمة يعني" وبدأت جودي تقرأ "قصصاً عن رتي الإوزة (moose) ولكنها توفس عن صرور وهالت بصوت مرتفع "هذه ليست إوزة بل فأرة (mouse) ثم أكملت، حدثت، فأرة وحبب أظافرها. ... وقامت على المعلمة كرونيول وصحبت قراءتها "حسنت بعادة وحسنت خدمتي بعدة استمري" وتابعت جودي القراءة "بنت متأخرة (differed) عن كفة أوع امشرا" ثم مرة ثانية سمعت لها المعلمة كرونيول بإنهاء قراءتها، فجعلت ثم قامت على وهلت "بنت مختلفة (different) عن معظم أنواع الفئران". واستمر هذا الأمر حتى بنيت المعلمة كرونيول من طلب آخر أن يقرأ

لعل كيشاً كرونيول "معلمة للنصف الثالث الابتدائي. وتعمل مع معلمة التربية الخاصة "يولاند سينكلين" واستمر التعاون بين المعلمتين أثناء تدريس مادة اللغة طوال ثلاثة سنوات الماضية وقد قررنا أنه من الأفضل تقسيم مجموعة القراءة إلى أربعة مجموعات لتدريس مستويات المتباينة لطلبة المرحلة الثالثة. وكانت تشارك المعلمة كرونيول بأشول بن نصف لثالث ليس لديه مثيل "للإشارة إلى المستويات المختلفة بين الطلبة في مهارات القراءة، تجلس جودي مع المجموعة الأدنى في مهارات القراءة وغالباً ما تحتاج إلى اهتمام الأكبر وهي ضمن برنامج تعليمي اعتبارات رسمية من أجل تمهيد أهليتها للحصول على خدمات



تربيته الخاصة تشعر معلمة صعوبات التعلم "ليتكولن" بالطمأنينة بأن جوذي تقاير مع بير لأصية تحت مسمى "صعوبات التعلم". بالرغم من أن معلمة الصف "كروبول" تثبت بأن علامات جوذي قد تكون عس الحد وليس بالضرورة أن تتأهل لتكون طالبة صعوبات تعلم وبإلزام من أن ثلاثة طالبة الآخرين في الصف هم طالبة صعوبات تعلم فهم في مجموعات القراءة ذات مستوى أعلى ولهم أفضل هي مهارات القراءة من جوذي بكثير. وبالرغم من ذلك فإن المعلمة كروبول تشعر أن جوذي قد لا تتأهل لصعوبات التعلم لأن أدائها جيد جداً هي المواد الأكاديمية الأخرى.

وعندما دخلت السيدة كروبول الصف بعد إنهاء مهمة بأص المدرسة، كانت أول كلمات تخرج من فمها "ماذا يفعل في حال لم تتأهل جوذي للحصول على خدمات طلبة صعوبات التعلم؟ هل سدرسلها إلى اختصاصي قراءة أو أنها تعتبر واحدة منا لأنك معلمة تربية خاصة؟" رفعت السيدة ليتكولن رأسها بعد أن كانت تقرأ وقايت "حتر وإن لم تتأهل لخدمات لبرية خاصة، ظل ينقلوها على لأجل من صفنا فهذه القناء مستطيع قراءة الكتب عن شأله الكلمات بشكل جيد ولكنها لا تستطيع قراءة أي من قصصنا بطلاقة ثم سدر السيدة كروبول "هل تعتني بأن علي نقلها لمجموعة قراءة أقل مستوى؟". ضربت سدر ليتكولن كمها فقد كانت هي أيضاً غير متأكدة ماذا ستفعل بشأن جوذي.

كانت لسدر ليتكولن محاول التعنيم بشكل جوذي (واحد لو حد) مع جوذي هي تقرأ و لكن لم تمنع شيء لتعنين ذلك. جوذي من نوعية الأطفال الذين لديهم مشكلات بركة ولحقينة أنها تستطيع قراءة معظم الكلمات كل على حدا ولكن تبها صعب في بطلاقة هي تقرأ و ولاستوعاب القرائي بالإضافة إلى هذه المشكلات، فكره جوذي تقرأ و ومدة ما تبقى أمام مبتها من مدى كرها للقراءة وأنها مهارة لا تحتها. لسبب ما فإن جوذي لديها مهارات جيدة هي انوعي الصوتي، ولكن أدائها صعب في مهارات قراءة الكلمة وفهم معاني الكلمات. وقد حاولت المعلمتان معها استخدام أسلوب قراءة الكلمات بالمشاهدة Sights words واستريب آخر، إلا أن مشكلة جوذي لا تزال قائمة فيما يتعلق بالقراءة بطلاقة.

وبالإضافة إلى مشكلات القراءة، أمتز معلوما أنه قد يكون لدى جوذي صعوبات في الانتباه وبالتالي ما تجد جوذي صعوبة في استمرار تفكيرها على المهمة المطلوبة، وأحياناً تكون خارجة عن المهمة المطلوبة، فهي تتحدث مع الطالبة أو تراقبهم، ولا سيما أثناء المحادثات المرده التي تتطلب التحول على المقعد. وبالتالي تجادلت كل من السيدة كروبول والسيدة

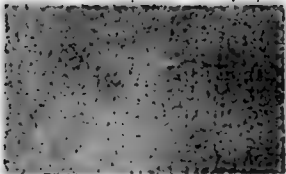
يركزون إذ ما كانت تلك هي مشكلات تنطق في الانقياد أو مملوكات تنضب حي لوجيت انصبة

أبثلة المناقشة

- 1 من خلال الأملاء على الحالة، ما المهارات المستهدفة والتي تحتاجها جودي؟ أو ما مهارات مستهدفة من أجل إجراء تقييم انصافي لتلك المهارات؟
- 2 اختر مجالاً مهارات داخل صف الدمج وقرر ما التمديلات أو الدعم الذي يمكن ستطد به مساعدة جودي؟
- 3 اختر مجالاً مهارات خارج صف الدمج، وقرر ما الاستراتيجيات أو الأساليب التي يمكن تدعيمها تصفية جودي من أجل تطوير ذلك المجال من المهارات؟
- 4 في حال عانت الطالبة جودي إسمرائيلية أو أسلوب خارج صف الدمج، فماد ستعيد أن تفسر للتأكد من فهم ذلك الأسلوب على باقي المواد الأكاديمية لأخرى؟
- 5 كيف ستراقب وتسجل تطور أدائها هي تلك المهارات؟ صف كيفية تسجيل التطور هي الإاء والفترة الزمنية لذلك؟

حالات حول تدريس
المهارات اللغوية
المكتوبة في
صفوف الدمج

Cases About Teaching Written Language
Skills in Inclusive Classrooms





حالات حول تدريس المهارات اللغوية المكتوبة في صفوف الدمج Cases About Teaching Written Language Skills in Inclusive Classrooms

— الحالة 1 —

من يجب أن يتولى القيادة في تعليم الإستراتيجيات ؟

تعد ياسمين حبيب معلمة في سنتها الرابعة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في مدرسة
بعد فيه . وتعمل كمعلمة تربوية خاصة لتقديم الدعم للطلبة الذين يتقنون التهجئة في مهاراتهم
اللغوية باستخدام أحد نماذج الدمج . وتتضمن ياسمين هذه الفئة مع أربعة معلمين بصعوبات
عامة في صفوف المرحلة السادسة . ويأخذون مسؤولية تعليمها هذه لأنها قدمت مع هؤلاء
معلمين من قبل . وهي أيضاً مبنية على إمكانية تجريب بعض الاستراتيجيات التي تعلمتها
من قبل الصبيح

قبل بدء وقت الدوام، تحدد ياسمين الوقت والتخطيط للاجتماع مع معلمي حصة في
المرحلة السادسة، وهي ترغب بتضمين استراتيجيات التعلم مع الأساليب التعليمية العامة
ومجموعة من الاستراتيجيات التطبيقية من أجل دعم تعلم الطلبة . تستعد أماًة ياسمين
لبدء هذه المحادثات من خلال الأدلة البحثية التي تعلمتها خلال فترة الصيف وسوف من
زملائها المتابعة على أفكارها.

إب اجتماع ياسمين للتعليم مع فريق معلمي اللغة للمرحلة السادسة بظهر كد توقيتهم
وتوافق ميليسيا ووكر أحدث معلمة في الفريق على عمل أي شيء توصي به ياسمين . ويوافق
المعلم ذو الخبرة الطويلة جون الهوت على إعطاء المعلمة ياسمين 20 دقيقة كل يوم تدريس
ودعم مستخدم استراتيجيات التعلم في صفه . كما ترحب المعلمة بام جونز الذي لحسن
شهادة في اللغة الإنجليزية والتربية الخاصة ، بأفكار ياسمين حول تعليم استراتيجيات تعلم
وتشجيعهم بممارسة حيايل إمكانية تطوير مهاراتهم . أخيراً ، يوافق والتر هينيس ، معلم لسنه
الثالثة ، على أفكار المعلمة ياسمين في قيادة كل من التخطيط، والمعلم

تعد أليسبة لدراسية وشرع الفريق التركيز على الاستراتيجيات التطبيقية هي التمهيد

ويعتمد المريق أن التنظيم يمثل أولوية لجميع مثليه الصف السادس سوا، أكثر له بهم، عاقت أم لا، هو هو، معلنون على وجود ملف لكل طالب توصع فيها أوزافه وتقييمه فيما يتسق بالهيات النقية وسينته تنظيم هذا الملف إلى أجزاء وستتم مراجعته من قبل اللجنة باسمين أو مضم الصف لعام مرة كل أسبوعين، وسيحصل الطلبة على نقاط خلال هذه المرحلات، بحيث تكون فترة وصع العلامات (مرة كل أسبوعين) كأنها علامة إختبار واحد، وبهذا تأسيس هذا النظام ستقرر باسمين وأثريرق كيف سيدعمون المهارات الكتابية لكل طالب.

تعد مهارات الكتابة، مع مهارات القراء، مهارات رئيسة في صفوف المرحلة السادسة ويركز المعلمون أن كل سنة تعمل لهم طلبة جديد هي المرحلة السادسة ولديهم خطط من التشرت في مهارات اللغة الإنجليزية حتى أن بعض الطلبة الموهوبين يسولو بهم ضعف في تأسيسهم في مهارات الكتابة، لأن باسمين التفتت بنور هي معدل التطوير كوطمي في مركز كاتسلس لتعليم الاستراتيجي طوال فترة الصيف، يريد المعلمون تحديد حاجات طليهم بحيث يستطيعون بتوهم احبار إستراتيجية الكتابة المناسبة لتدريسهم، تعتقد باسمين بأن معظمهم على الأقل، سيحتجون إلى تقيده بإستراتيجية الإحصارية في كتابة جملة، "Proficiency in Sentence Writing"، ولكنها تخطيط إلى تيريت لتدريس تدرو حتى اختتام تقييم مهارات الكتابة للطلبة.

يمضي النهر الأول من المدرسة بسلامة بالنسبة إلى مجموعة المعلمين الذين تقوهم باسمين، وبعد تأسيس نظام الملف لكل طالب، حيث يتم تقييم الطلبة في مهارات الكتابة ووضع علامتهم في الملف الخاص بكل طالب، يلتقي المعلمون على شكل مجموعة واحدة مناقشة نقاط القوة ونقاط الضعف لدى طليهم في مهارات الكتابة، ويكتشفوا بأن أن يحتاجهم أحد أنهم سيحتجون إلى تعلم مهارات الكتابة بطريقة مختلفة بين الطلبة، لدى بعض الطلبة ضعف حقيقي في مهارات الكتابة في حين أن العديد منهم يتردد في الكتابة، يقرر المعلمون استخدام إستراتيجية "الإحصارية في كتابة الجملة" بإشراف المعلمة باسمين واعتبار المعلمين الآخرين معلمين للمعلمة باسمين هي تعلم تلك الإستراتيجية وهم البدء في تعلم تلك الإستراتيجية، تراجع باسمين عناصر الإستراتيجية مع المريق وتعمل نسخاً من نماذج كتابة الجملة لجميع المعلمين في المجموعة، ويقوم المعلمون على شكل مجموعات صغيرة بالتدريب على تعلم تلك الإستراتيجية، بعد ذلك التدريس يكون الجميع مستعد في تعلم تلك الإستراتيجية بطلاقة، ويصير المعلمون مع هذه الحملة باستثناء المعلم "جون" هو

يرجع أن تتولى ياسمين مسؤولية تعليم الإستراتيجية لأن ذلك ليس من اختصاصه فهي معلمة لتربية الخاصة تأمل ياسمين أنها حاك تهدأ بتدوين الإستراتيجية ويرى جون مدى حسن أدائه لطلبة، أن يصبح متعاون أكثر مع المجموعة.

وبعد ذلك بشهر، تفكر ياسمين بكيفية سير الأمور فيما يتعلق بالكتابة، فهي سعيدة بأن ترى أن معظم الطلبة يدؤوا باستيعاب المبادئ الأساسية والمعادلات هي كتابة الجملة. لقد أصبح الطلبة يطبقون هذه الإستراتيجيات عندما يتم توجيههم وبمساهم يقوم بتطبيقها دون تلقين أو توجيه من المعلم. تستمر ياسمين في تولي قيادة تعليم الإستراتيجية بالرغم من أن ميليس وبسم ووالتر قد يدؤوا بدور أكثر فاعلية. لا يزال جين غير متعاون في تصميم تلك الإستراتيجية إلا أنه يبدو سعيداً بالتقدم الذي يحرزه الطلبة في كتاباتهم. وتبذل ياسمين مداهاها أن تعمل لجعل جون أكثر فاعلية في تعليم الإستراتيجية.

أسئلة المناقشة ؟

1. يقرر المعلمون استخدام نظام الملأ لكل طالب بحيث يتم مراجعات وتصحيح لأداءه في نصف مواء الطلبة ذوي الإعاقات وغير المعوقين مرة كل أسبوعين. ويرجع هذا لطلبة على مقادير خلال هذه المراجعات، بحيث تكون فترة وجمع العلامات (مرة كل أسبوعين) كنسبة علامة حشار واحد. هل تعتقد أن هذه النظام مناسبة لماذا أو لماذا لا؟
2. تقع ياسمين فريقتها باستخدام إستراتيجية "الاحترافية هي كتابة الجملة" ما هي مجموعة من لطلبة مستحار لتعليم هذه الإستراتيجية، ولماذا؟
3. في حال كنت تتعامل في صف دمج، كيف ستستفيد في تعليم تلك الإستراتيجية؟
4. يبدو من دراسة الحالة أن ياسمين مستخدم إستراتيجية كتابة الجملة لمجموعة المعلمين وستحصل على الدعم من الجميع باستثناء المعلم جون. ماذا كنت لتفعل لتشارك جون في دعم تعليم الإستراتيجية هذه؟
5. ماد يستطيع معلمو التربية الخاصة أن يفعلوا لتوفير تعليم مبرسي بتربية لخدمة فيما يتعلق بتصميم إستراتيجيات تعليمية مختلفة للطلبة والمشاركة في مسؤولية تقديم التعليم لطلبة ذوي الإعاقات في الصف انماهي؟

لديهم يشقون. خدمات التربية الخاصة والذين سيقيم دعمهم في صفوفهم لمدمج حاصلتها وتقوم بعمل نسخ عن (الخطط التربوية المرحلية IEPs) لمطالعتها وتقرأ أهدافهم الدراسية وتحدثت إلى معلمي الطلبة الذين كانوا في مدرسة وينتار المسمة الخاصة وتذكر في بعض مجموعات تدريبات التدریس. وتحاول أيضاً الحصول على بعض الوقت لتتحدث مع زميلتين: إيل ویرین، إضافة إلى ذلك. فهي تقرأ وتتعرف على مناهج الصف الثالث وربع وتدرك خلال هذه العملية أن أسبوع واحد يعد وقت قصير جداً لتكون مستعدة لتدريس لطلبة وتأمن أن تكون مستعدة.

يبدأ المواقف المدرسية للطلبة، وتذكرك ششائین صريحا ماذا سيكون دورها في صف، إيل تبدأ بإبذل ماأنها تنظر لها على أنها مساعدة في التدريس وأصبحت معلمة. ولأنها تدرك أن لا تزال مستعدة ولا تزال تتعلم منهاج التوسع الثالث فهي لا تستدعي قول في شيء. وهي ترقم بما يطلبه منها. إيل وتدق مسامحة. تتقي إيل مع ششائین بعد انتهاء الدوام الدراسي في يوم الخميس بحث مستطوع إيل إخبار ششائین بما ستقوم بتدريسه في الأسبوع القادم وبعد محصر أسبوع قليلة، تبدأ ششائین بالتساؤل إذا ما أن حصلت إيل خطط دراسة تدبقة لديها. يبدو أن كل شيء مبرمج ومعمل، والتعليم لا يأتي إلا بالاحتاجة فقط. جميعهم ولا تأمن إيل هي عمل مجموعات نشطة للتعليم. وهي لا تعب عكسة عمل المجموعات بدت فهي تدريس كل طلبة الصف. هي كل شيء، وهي حال لم يفهم الطالب المفهوم لم أر شرحه تستمر إيل الشرح وتنتقل إلى مفهوم آخر وششائین ليست سعيدة بهذا الوضع ولكن لا حيلة لها.

يشبه جوهر في عرفة المعلم، برین أنصق بين الظهار ولكن "عزبه إيل" مع برین يحسب لتدريس في مجموعات صغيرة. وهو يجري تقييما فليها لطلبة في شرح موضوع جديد، ومن ثم يحمل مجموعات بناءً على ذلك التقييم. وفي حال لم يفهم طلبة ما يحاول تصنيفهم. يوم يهرب أسبوع تدريس آخر إن سمعته بعد صفاً باعثاً للفرح وششائین وطلبة يستجيبون له كذلك. وهو يمين جهود المعلمة ششائین ويخططان لتعويض الضية جميعها فكلهما يتب دلائل الأدوار في تعليم كل طلبة. نصف ثم يتناوبان في تعليم مجموعات صغيرة من لطلبة يشمر المعلم براین أنه من الضروري أن يعرف كيفية أداء كل طالب من طلبة في صفه.

مررت في منتصف الفصل، تحذر المعلمة إيل لجامعة ششائین بأنها سعدم بكت.

ليسوية بطريقة الأحرف المتصلة إلى منصفها. يجب إيصال تدوير الكتابة إليه. وفيه بطريقة الأحرف المتصلة وتتميز جدا عندما يترفع طلبتها إلى الصف الرابع وهو يجيدون هذه المهارة، سنشاهد فتحة حول البدء بتلك المهارة الآن. وهي لا تفهم كيف أن طلبته حين يواجهون مسمويات حالية هي الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف العادية Manuscript Handwriting سيكونون قادرين على الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة Cursive Handwriting. أظهرت المعلمة سنشاهد قلقها للمعلمة إيثل، لكن المعلمة إيثل رفضت ذلك، لأن المعلمة سنشاهد غير مسرورة لذلك.

نبدأ إيثل بتعليم الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة بتقديم خمسة أحرف من الأبجدية في كل حصص تدريجيا، كل حرف بشكله الكبير والصغير. وهي تقدم نموذج في كتابة كل حرف أمام الطلبة ومن ثم توجه الطلبة إلى كتابة ذلك الحرف خمس مرات حتى يتم كتابته أو حتى ينتهي الوقت. وبعد مضي ستة أيام، تم تقديم جميع حروف الأبجدية بطريقة الأحرف المتصلة. ثم بعد ذلك، تستخدم إيثل كلمات من المناهج وتظهر لخصه أنه يستطيع نسخ كتابة أو إملاء الأحرف. في اختبارات ليسوية بطريقة الأحرف، استخدم بعض هذا الحديث الكثير من التمرين. ولا يظهر الطلبة الذين يتقنون جعلت السماح للمدح بأسلوب لتعليم هذا، فهناك العديد من التناقض فهم لا يستطيعون قراءة الأحرف حتى بطريقة العادية ولا يستطيعون نهضة "كلمات المكتوبة بالطريقة العادية ولا فهم صعوبات في كتابة الحروف الأبجدية بالطريقة المتصلة وبذلك، الحروف بالطريقة المتصلة فهم محيطون تماما. وتشعر سنشاهد بأن الطلبة سيصلون. وتحاول المحدث مع إيثل محدد حول هذه المسألة ولكن إيثل تجدها بأن هذه هي طريقته فهي دائما تعلم الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف الخاصة ولن تغيرها الآن. وتجاهل سنشاهد ماذا يمكنها أن تفعل أو مع من تتحدث حول هذا الموضوع. ولكنها تعرف أن عليها أن لا تلف مكتوبة اليدين.

أسئلة المناقشة

1. تبدأ سنشاهد بنشأ الأولى كمعلمة تربية خاصة. وستعمل مع المعلمة إيثل. وهي معلمة ذات خبرة طويلة، لكن إيثل ليست سعيدة بأن معها سيكون صعب دمج لمرحلة الثالث ابتدائي. لو وصفت هي هذا الموقف، ماذا ستفعل؟
2. إذا كنت معلم الدمج الذي يعمل مع المعلمة "إيثل"، ماذا ستفعل إذا تدخلت معك



على أنك مسعد تدرّيس ولست معتمداً وكيف ستعامل مع معاناة أنها تدرس كل شيء بلصص
كجموعة و حدة ولا تتوقف إذا لم يفهم أحد الطلبة مفهوماً ما؟

3. مسعدا تقرر، إيشل تعليم الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة وتجاهل قلق
سليمان، ماذا تعتقد أنه كان على المعلمة ستشأين أن تفعل؟

4. هل تعتقد أنه من المناسب تدرّيس الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة لطلبة
الذين لا يزالون يعتمدون تشكيل وقراءة الحروف بالطريقة العادية؟ لماذا أو لماذا لا؟

5. إذا كنت لتعلم الكتابة اليدوية بطريقة الأحرف المتصلة لطلبة الصف الثالث ما
مسرعة التهجئة و الحفظ التي تستخدمها لتعليم تلك المهارة؟ وكيف ستدعم الطلبة في
كتابة وقراءة طريقة الأحرف المتصلة؟

6. ماذا تعتقد بأن على المعلمة ستشأين أن تفعل لتعالجها المسألة مع إيشل؟

7. كم يعمل معارضة فيما يتعلق بالوضع التعليمي وبيئة التعليم بين صف إيشل و صف
برايين؟

٣- الحالة — التهجئة طريقة فيرنالد

د. بيل سكيلز هي معلمة تربية خاصة كانت تدرّس في غرفة المصاب دروفي الصف لخص الممثل بـ مدرسة الأمادية منذ سنوات عديدة. تعطلت دانيال هذه السنة لمحاولة تدريس لطلبة ذوي الإعاقات البسيطة في صفوف الدمج في الصف الثاني والخميس الابتدائي. د. بيل سعيدة بالتغير في نموذج ومكان التعليم وتتطلع إلى هذه الخبرة الجديدة لأنها عيشت في مدرستها خمس سنوات، تشعر دانيال بأن لديها فكرة جيدة حول المعلمين الذين لديهم علاقة عمل جيدة معها في العمل التعاوني المشترك. تكن مدمرة المدرسة لعمامة د. بيل فطيم لا حشرم وقد منحها المسؤولية هذه السنة لاتخاذ القرار في تحديد معلمين نصف كل شيء ولجميع لينداويوا معها في صفوف الدمج.

نفس الاحتياج لمعلمي الصف الثاني والخامس، اجتمعت دانيال بعمق التربية الخاصة في مدرستها، فقد حدثت دانيال والتمسك كم عدد لطلبة الذين يحتاج إلى خدمات الدمج هذه نفسه في صفوف الثاني والخامس الابتدائي. فقد استمرحوا برنامج التعليم لمرحلة كل صاب وصفهم المدرسة بعد إتمام هذه العملية، تعقد دانيال اجتماعاً مع المعلمين الذين سوه يعلمون في الصف الثاني والخامس الابتدائي بحيث تشارك آراءهم أقر دانيال بأنها سوف تعمل مع المعلمة "سالي ولسن" لتكون معلمة الصف الثاني ومع معلمة "روبي سوليفس" ليكن معلم الصف الخامس الابتدائي. فقد عمل دانيال ويوني مع د. بيل في محلي ويتمتعون بعلاقة جيدة معها.

من أن يتم أخذ هذا القرار سوف تعقد دانيال مواعيد أخرى للقاءات مبررة مع سالي وروبي، فهي تريد مقابلة كلتاهما بحيث يتم بدء العام الدراسي بعد التقابل على معظم الأمور الأساسية، سوف تقدم دانيال كل معلم في مجال تعليم المهارات اللغوية، فهي لن تقوم فقط بتعليم مهارات القراءة فحسب بل سوف تعلم مهارات الكتابة أيضاً، وتريد مديرة المدرسة أن ترى تطويراً كبيراً في درجات الاختبار في مهارات الكتابة لهذه السنة.

قررت دانيال وسالي وروبي بشكل جماعي بأنهن يرنن التأكد على تعليم مهارات معاني لمدرستين لغوية والاملاء والكتابة التعبيرية. فهي يأملن القيام بهذا من خلال حصر



معرفة ثبوت معرفة من الألف المقروء من قبل الطلبة والتمسك به مع المستوى الصعي ومن ثم عرس مهارات الإملاء والكتابة عبر المواد الأكاديمية المصنفة يدرك لعموم بأنهم سوف يجدون إلى الحصول على إذن من مدير المدرسة لتوفير كتاب نصيب إملاء للكلمات منفردة ومعزولة عن سياقات أجل الذي تستجده المدرسة حالياً، فهم يؤمنون بأنه لا بد من استعانتهم بدعمهم حيثهم حول هذا المسح من التنظيم من خلال أدبيات تبحث حول مهارات القراءة والكتابة والإملاء، فإن مدير المدرسة سيوافق على توصيتهم، فهم تعلم من تعليم سابق في مهارات إملاء للكلمات منفردة ومعزولة عن السياق ولا يرون فائدة من هذا التعليم، فقد اجتمع المصنف مع المدير وقرروا حفظهم التعليمية مع بعض الأسباب لذلك ونتم الحصول على إذن للمضي قدم في ذلك.

جمع د. علي بن يحيى مرة ودايل ويوزي مرة أخرى لاتخاذ قرار من نفس الجد، يرجع كل فريق بحره لأنهم الذي تم اختياره ومن ثم تقييم مدى تقليب تلك الإملاء فيحيات بأحد من من قد ساد مع انتهاء الدراسي ككل فهم يحفظون في كيفية دعم وتطوير مهاراتهم في تعلم مهارات الإملاء، ومهارات الكتابة التعبيرية في كل مادة من مواد المدرسة توصي د. علي بن يحيى باستخدام منهج من تلك متعدد الحواس Ferreids Multisensory Approach في تعلم مهارات الإملاء مع تعديلات بسيطة لتلك الإستراتيجية، دليل شرح أن هذا المنهج يضمن أن يكتب المعلم الكلمة ويقولها يسمع ويستمع ويشاهد الكلمة في يوم به المعلم بالاعتماد على الكلمة، قد يقدم المعنى تعريفاً لتلك الكلمة أو يستعمل تعريف من الكلمة حول تلك الكلمة. بعد ذلك ميلشوة فيتحقق الطلبة الكلمة مع قول تلك الكلمة في بوقت نفسه (هذه الملاحظة اختيارية للأطفال الأكبر سنًا) بعد ذلك يسمعون أو يكتب الكلمة الكلمة مع قول تلك الكلمة في الوقت نفسه. أخيراً، يتم كتابة الكلمة من الذاكرة في كتاب بعد ذلك الكلمة بشكل حاشي، فإن جملة أن يكتب الكلمة أو ينسخها مع قول تلك الكلمة في بوقت نفسه. وإذا تمت كتابة الكلمة من الذاكرة بشكل صحيح فإن الطالب يطيع تلك الكلمة في صندوق للكلمات الخاص بكل طالب من أجل استخدامها لاحقاً في الكتابة والتعبير.

توصي د. علي بن يحيى بعمل المعلمون اختياراً قنياً للطلبة على الكلمات التي تم اختيارها فيهم تستخدم طريقة فيرمالد فهي تلك بأن هذا سوف يحتصر الوقت في تعليم الطلبة الإملاء والإملاء بدلاً من تعلمهم كلماتهم بمرورهم مسبقاً وهذا التنظيم سوف يسمح أيضاً للتدريس لتدريس الإملاء. تتفق المجموعة لتجربة هذا المنهج في التدريس فهم متفقون

أيضاً على تعليم معاني الكلمات وعلاقتها مع بعضها وعلى إيجاد فرص متنوعة لتشريب هيئته بملاء تلك الكلمات عبر المواد الأكاديمية المختلفة.

بدأ تعلم الزراعة الجيد وبدأ معه العمل التعاوني بين المعلمين دانييل وسالي ويوسي وهي مهارة تقدم ديل نموذجاً أو مثالاً في استخدام طريقة فيربالد المدونة لتعليم لطيفة لاجئة وملاء الكلمات الجديدة، ومن ثم في وقت لاحق يستخدم كل المعلمون هذه الإستراتيجية، فهم يصدون أن هذه الطريقة (طريقة فيربالد) تدعم القراءة والإملاء وتطور معاني المصردات والكتابة التعبيرية كما تتيح الفرصة للتعليم الفردي وهم سعداء بأن طلبتهم يحررون قديماً جديداً.

أسئلة للتفكير

1. صف الخطوات التي تقوم بها المعلمة دانييل لتطوير خطة دمج إيجابية لمعلمين في نصف شتوي والخاص بالإندونيسيا؟
2. ماذا ستقول إذا طلبت من المعلمين العمل في صف دمج ونم يرغب أحد المعلمين في صف دمج؟
3. ماذا ستفعل إذا طلبت من المعلمين العمل في صف دمج ونم يرغب أحد المعلمين في صف دمج؟
4. هناك نماذج متعددة في استخدام طريقة فيربالد لتعليم مهارات الإملاء، إذا أردت استخدام هذه الطريقة، هل سوف تستخدمها كما تم وصفها تماماً في الأدب السابق، أم سوف تعدل في استخدام تلك الطريقة؟ لماذا؟
5. ما الاقتراحات، إن وجدت، والتي تقدمها دانييل وسالي ويوسي فيما يتعلق بتعليم مهارات الإملاء لطيفة ذوي الإعاقات وغير الموقرين؟

الحالة 4

التكنولوجيا المساندة: هل تكون الحل؟

تعمل جوستن أرمس شرويع معلمة اللغة الإنجليزية للصف الماشر، مع بيث دهن معلمة تربية خاصة هي مدرسة هائي الثانوية. وتعد هذه السيدة الثالثة في العمل التعاوني ولشتركة بين كل من معلم "جوستن" والمعلم "بيث" لتقديم خدمات الدمج للضبة ذوي الإعاقات، وتجمعهم علاقة طيبة تأصلت عبر السنين. تعمل بيث وجوستن كمعريف وتنويعان مما هي في ذه أشميه وتدريس والتخطيط لشتركة وتحضران أحياناً مؤتمرات عمية متخصصة لتطوير أساليب التدريس ومعام القاعدة من المعلومات حول أفضل الممارسات لتربية خاصة ذوي الحاجات الخاصة والطلبة الآخرين.

وعلم بيث وجوستن أربعة حصص لغة إنجليزية يومياً، وتعدون الاجتماع يومياً مسطحاً لمعظم إلا أنهم أحياناً للتدريان أقل من ذلك بسبب احتمالات انقطاع سرورية لمرسية EP، وكثرة المتطلبات المطلوبة منهما مع صديق الوقت ولديهما في كل الصف، دون 25 طالباً وصالية منهم حوالي 3 إلى 5 طلبة يحصلون على خدمات التربية لحصصة 1:1. طلبة لديهم أفضلية للحصول على خدمات التربية الخاصة إعلقت بسهمه لتتصل صعووات تعلم واضطرابات سلوكية واضطرابات ضعف الإدراك وغير من لاضرابات لمرسة أسير جر، واضرابات شديدة في الدماغ. وكل طلبة لديه بعض قوة وحاجات معتمدة هي أضعف. وتعمل بيث وجوستن جيداً للأخذ ببعض الإعتبار نقاط القوة وحاجات جميع طلبةهم من خلال شامب المعلومات مع قدرات ومهارات الطالب وحاجاته (بمعلم لفرقي).

وكأي معلم تقعد جوستن وبيث الطلبة استقبلاً طالاباً جديداً خلال العام لدرسي. وقد قد يؤدي، في تظهر عدد الطلبة الذين يتلقون خدمات الدمج في الصف، ويتكثف هذا العام أنهم مستقبلاً طالاب يدي "أرون" هي مادة اللغة الإنجليزية في الصف الثاني بدئي. مرسة مدرسة براندي ويلبشتون لديه القليل من المعلومات عن وضع أرون في صلبهم. انقلق أرون إلى مدرسة هائي الثانوية بعد أن جاء من إحدى المدارس التي تقع خارج لولاية وقد مسجته أمة هي مدرسة هائي الثانوية قبل يوم بدء الدوام المدرسي ولا تسد أمة نسخة من نسخة سرورية المربية نه. وقد أحررت براندي أن لدى أرون اضطراب عصبي يصحبه

شغل جسمي، بمهاراته في القراءة والكتابة بعد متدنية قليلا عن مستوى صغره. يستخدم آرون كرسي بجعلته يعمل بالهنازيهات لانشغل ولديه القدرة على الاعتناء بمتطلباته لشخصية بمساعدة قليلة في المدرسة. وذكرت والدته أنه قادر على الكتابة بجراح باستخدام الكمبيوتر حسب مهنة لكنها لا تذكر ما تلك التكنولوجيا التي كان يستخدمها.

تقرر كز من بيث وجوسين بعد اجتماعهما مع مرشد المدرسة "براندي" بشأن لطالب "أرون"، تقرير الاتصال بالشخص القائم على توفير التكنولوجيا المساعدة لـ بيث مدرستهما، وهما فكر أن هناك حاجة إلى تطوير خطة تربوية فردية IEP لطالب آرون وخاصة بعد بدء الدوام الدراسي وتأمل أن تنبها الشخص القائم على توفير التكنولوجيا المساعدة بوصول الطالب "أرون"، وشرضان بالاستعداد لطلب الإدس لإعادة تقييم مهاراته "أرون" في أن احتماج رسمي لتخطيط التعليم لـ آرون، وتتوق جوسين وبيث لتعلم عن تكنولوجيا المتاحة لتلبية حاجات طلبتهم مثل آرون وتأمل أن يستطيع استخدام التكنولوجيا مع بقية الطلبة في صغيمهما.

بدأ آرون دوائمه في اليوم الأتي كما هو موقم. وتصطحبه براندي إلى صمغجه وبصمغه بي معصيه جمد. وفي نهاية اليوم، تصطحبه براندي إلى منطقة كراج بأصاف مدرسة وتر هو براندي الطالب آرون حتى يتعام الذهاب إلى جميع حصصه وحتى يتم من وسبه من حصة به وبعد الانتهاء بأرون، يترك آرون انطباعا لدى جوسين وبيث بأنه طمأنين ويتكلم بوضوح. ونلاحظ أن الفشل الصغري لديه يؤثر في الحزء الأيمن من جسمه (اليد واليسم) و به متكيف مع هذه الإعاقة بشكل جيد. وتقدمانه إلى بقية الطلبة في الحصص ثابته لغة الإنجليزية ويستمران في حملتهما التعليمية كالمادة بقرار كز من بيث وجوسين يستغلان ليوم دراسي لأول لطالب آرون كيوم ملاحطة له ولكي تلاحظ أي نوع من المساعدة قد يحتاجها في صغفه.

وصص صبا جوسين وبيث إلى متصصف وعدة لتعلق برواية "ليقتل طائرا معك ب"، وقد وضع الطلبة نصصه في قراءة الكتاب ويحططرون عمل مقاطع فيديو من موضوع الرواية (فيلم وثائقي قصير)، يتم وضع الطلبة في أربع مجموعات ويتوقع منهم أن يعملوا بشكل تعاوني. ويرفق آرون بإحدى المجموعات ويمطى نسخة من الرواية. ولم يكن آرون قد قرأ رواية من قبل ولكنه رأها تعرض على مسونة فيلم وثائقي. تراجع المعلمة بيث مدس ليكون على كل مجموعة أن تعمل لتكوين أفلامهم الوثائقية بعد قراءة الرواية بحيث يستطيع آرون

فهم المهمة. ويتم دروس الطلبة بأسئلة توجيهية لتفراغ وقتهم لاعتلاؤهم وقتاً كبيراً لذكر بعض
ومن له يدهنوه فصل الكتاب الذي قدم قراءته بشكل يومي. هي انصف لتتطلب مهمة المعلم
لأنه نفسي من نصبة ان يقرأوا الكتاب ويتحديد مهمل في التمتع من أجل مقابلة، تطوهر
وتجهيز أسئلة لمقابلة، ومن ثم إجراء المقابلة، وأخيراً عرض نتائج المقابلة أمام الطلبة في
الصف. ولدى كل فرد في المجموعة دور ليقوم به. تدرك بيث وجوش أن أبرز سببهاج إلى
بعض الوقت ليوكب أقرانه في حل هذا الواجب وأنه قد يحتاج دعم في عمل هذا. لو جيد.
وهما ترحب الآن رؤية مدى اعتماد على نفسه. كما أنهما تتأملان في التعرف إلى أية درجة
تتبع إعاقته. جمعية أدائه الأكاديمي بحيث تكونا قادرتين على مناقشة هذا مع الشخص
الناظم على شكلها المماثلة في مديرية المدرسة.

يلعبون آرون بمجموعة مع رغبة في العمل. ويبدو أنه يستمتع بتكرار في وصف بيث
وهي تحدث عن واجب أنهم أنزلت كما يطرح أسئلة للتأكد على مهمة. تدرك
مجموعة ما فعلوه في الأمد وما يتوقع منهم أن يفعلوه اليوم. ويقرأ أحد الطلبة في
المجموعة لأسئلة التوجيهية للفصل بصوت مرتفع. ومن ثم يقرأ الجميع الجواب. ثم
من الكتاب لدى آرون مشكلة في معك الكتاب وحده. وفي الصفحات وهذه المسألة تتق
سرعة من المراجعة. وعند انتهاء الوقت، يناقش الطلبة شغوباً أية إجابات وحدهم
بالأسئلة التوجيهية. استطاع آرون الإجابة بدقة عن إحدى الأسئلة التي تتعلق بحره. سي
قرأه من المصنف أثناء الوقت المخصص. ويتوقع من الطلبة جميعهم تكوين ملاحظات جيد
يتعلق بمشاكلهم. يراجع آرون صعوبات معك الضم والكتابة أثناء وصح آرونه على ذلك
كرميته ذي عجالات. ويستطيع كتابة الأحرف والكلمات بشكل جيد إلا أن سرعته في الكتابة
تعتبر مسألة مهمة. إن كتابة آرون بهذا الشكل تعتبر بطيئة ومصعبة لكثير من الوقت.

بعد مفادرة الطالب آرين الصف. تناقش بيث وجوش ملاحظتهما عن آرون. وتقرران
أن كانت يستعملتهما استمارة حاسوب صغير معقول Notebook Computer من غرفة
الوسائل في المدرسة من أجل آرون لكي يستعمله في حصة اللغة الإنجليزية. وهما
ترغبان في النظر فيما إذا كان يستطيع الكتابة جيداً وهي حال استماع دس. فربما
ترغبان أن تظن أن مدى سرعة كتابته. وفي حال كانت سرعته في الكتابة بطيئة جداً.
فهما ترغبان بحسب برنامج حاسوبي يعمل بالصوت لتساعدته على الكتابة. وقد كانت بيث قد
مستعدت عن برنامج حاسوبي يعمل بالصوت لكنه يتطلب بيئة هادئة ويستغرق وقتاً طويلاً.

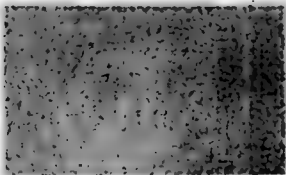


الفصل الحادي عشر

طرائق فعّالة في تعليم الرياضيات

Effective Techniques for Teaching Math





طرائق فعّالة في تعليم الرياضيات Effective Techniques for Teaching Math

إنّ لرياضيات يستخدم بشكل يومي في حياتنا. إنّ القدرة على الحساب وحل المسائل لرياضية للفظية، وتطبيق المفاهيم الرياضية كلها تؤثر في قراراتنا مختلفة تتخلف في حياتنا. من وجهة النظر الشخصية والمهنية أو الاجتماعية، فإنّ قدرات مهارات مفهوم العدد، وفهم العمليات الحسابية الأربعة، وحل المسائل الرياضية اللفظية كلها مهارات ضرورية

مجلس البحوث الوطني (National Research Council, 1999) أكد في التقرير الصادر عن شعبة غير سرية لعصرنا وأكّد أنّ الرياضيات موحدة ومتضمنة في كل مجالات حياتنا على الصعيد الشخصي، المهني والترفيهي والثقافي. إنّ هذا يظهر بشكل خاص في عصر التكنولوجيا بسرعة حيث مفهوم العدد، ومهارات حل المسائل الرياضية، بمثابة عنصر مهم في مهمة باصطراط، فالتكنولوجيا (مثل الآلات الحاسبة، الحواسيب، إلخ) أصبحت تطرح كلاً من الفرص المتاحة والمتطلبات من أجل تطبيق مهارات متقدمة في التفكير الرياضي.

بالرغم من الحاجة التي نشعر أنّ مهارات الرياضيات، إلا أنه عادة ما نكسر تحدي واضح لتحلّله دور الإعدادات أو غير المتحقق في إتقان مفاهيمه. إنّ الطلبة الذين لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات والتي تؤثر في قدرتهم على إتقان مهارات الرياضيات، ومن حيث ذلك، وحلّيات مختلفة بعض التخصصات المتنافسة تتضمن صعوبات في الفهم والتذكر، ونقص من الرياضيات والمعلومات السابقة غير الدقيقة وصعوبة التكملة عند تعبئة في عامي 2007 و2009، لم يظهر مشكلة النصف الرابع في الولايات المتحدة أي تقدم ملحوظ في الرياضيات (NCES, 2009). هي الحقيقة، فإن تقرير "قياس الوطني لتقدم التربوي (National Assessment of Educational Progress, NAEP)"، أظهر أنّ 80% من طلبة النصف الرابع و27% من طلبة الصف الثامن لديهم علامات متدنية في الرياضيات وتعتبر علاماتهم أقل من المستوى الأساسي المطلوب (أقل من الحد الأدنى المطلوب في اختبار)، بالإضافة إلى ذلك فقط 3% من الطلبة في الولايات المتحدة أظهرت مستويات متقدمة في الرياضيات. قبل النصف الثاني من القرن العشرين (NCES, 2009)

تغيير المعايير Changing Standards

من أهم أن ينظر إلى الأسباب المعقدة حول اعتماد أداء الطالب في الرياضيات وبالأهمية نفسها إن يأخذ بعين الاعتبار القوانين والتعليمات الجديدة فيما يتعلق بالأسئلة والمسائل حول نتائج الطلبة جميعهم بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقات. أحد التفسيرات هي أن نهج الرياضيات في الولايات المتحدة يركز على عدد كبير جداً من المواضيع بطريقة مستعجلة خلال السنة الدراسية وهناك أساليب أكثر نجاحاً ومستخدمة في دول "سوية" نتيجة إلى تركيز في تعليم مواضيع قليلة. الدروس عادة تكون مخصصة في تحرير أمثلة قليلة، ويشجع المعلمون الطلبة على المشاركة في إيجاد حلول مختلفة للمسائل الرياضية.

الجمعية الوطنية لمعلمي الرياضيات (The National Council of Teachers of Mathematics NCTM) هي أكبر منظمة لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة. إن هدفهم لمشروع "ما يتعلق بالمعايير الوطنية في تعليم الرياضيات مؤثرة بشكل واضح، فكرياً صممت كل ولاية المعايير الوطنية للجمعية الوطنية (NCTM) ضمن معايير لولاية نفسها في تعليم الرياضيات. عند الأخذ بعين الاعتبار انقضاء المتعة نتائج لطالب وأمر جماع لتحديث القوانين الفدرالية، فإن المجلس الوطني يادر في إصدار نهج في تعليم الرياضيات متنسماً مراجعة معايير مقترحة للرياضيات. كنتيجة لتأهلاتات ولصعوبات حول تحسين الطائفة في الرياضيات، فإن المجلس الوطني لتعليم الرياضيات (NCTM) اقترح إعادة صياغة معايير المفاهيم التربوية بحيث تحتوي على قدر لوسائل مؤثر. إلى فهم أعمق لعدد من المعايير العملية نسبياً. إن المجلس الوطني (NCTM) وسَّع أهمية هؤلاء المعلمين في استخدام ومناقشة حلول وطرائق عدة خلال حل المسائل لرياضية (NCTM, 2000). إن الاهتمام والقلق أصبح مرتفعاً فيما يتعلق بمدى مناسبة تلك المعايير الجديدة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات. وبسبب عدم ذكر الطلبة ذوي الإعاقات عند وضع المعايير الجديدة، فإن طرائق وأساليب تدريس تلك المعايير في رياضيات قد لا تلبي حاجات بعض الطلبة. وخاصة الطلبة ذوي الإعاقات والصعوبات. إن الباحثين في التربية الخاصة قد عبروا عن قلق وانعدام فيما يتعلق بمدى مناسبة المعايير الجديدة مع الطلبة ذوي الإعاقات.

كاستجابة إلى العدد الكبير لمعايير الرياضيات في كل مستوى صفي وأبوابية في بعض الولايات، عرض المجلس الوطني (NCTM) نقاشاً معزولة لكل منهاج تسمى The

curriculum focal points"، إن هذه النقاط المحورية تؤدي إلى مفهوم لتدريس حول هذا المفهوم وضروري في كل مستوى صفي، بالرغم من أن المجلس الوطني (NCTN) يسعى إلى عقد المحورية التي اقترحت تعتبر دليلاً للمدراس في تدعيم تلك المعايير إلا أن هناك عدد من الإنتقادات على النقاط المحورية للمنهج، فالنقاط المحورية ركزت على إيجاد تحول في المنهج وليس في أصول تدريس الرياضيات الموصى فيها، فمن سبيل أمثلة: وحدة من التغيرات في معاهير تدريس الرياضيات لطالب في عمر 15 سنة هو أهمية أن يتذكر الطالب عدداً من الحقائق الحسابية المعينة والتي تعتبر ثقيلة صعب لدى كثير من الطلبة ذوي الإعاقات والصعوبات، إن التركيز حالياً عند المجموعة الاستثنائية الوطنية في تدريس الرياضيات هو في تطوير أداء ومهارات الطلبة ذوي الإعاقات في مجال الرياضيات،

الطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات

هتما يتعلق بالأداء القريب مع الطلبة ذوي الإعاقات، فإلى الباحثين وجد أن نسبة الذين يواجهون صعوبات في الرياضيات خلال المراحل الابتدائية يستمر ذلك معهم خلال صفوف المرحلة الثانوية على الأغلب يقدر حالياً ما بين 4-7 % من مجتمع الطلبة في عمر ما بين 15 إلى 18 عاماً يواجهون صعوبات خاصة في الرياضيات. وتقريباً ربع الطلبة مشخصين بصعوبات تعلم يكون ذلك لأنهم مشخصون بصعوبات في الرياضيات. ويظهر كونه ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أداء أقل من أقرانهم بصعوبات دراسية عدة أسباب أهمها: يواجهون صعوبات واسعة في مهارات الرياضيات الأساسية وأيضاً صعوبات في مهارات حل مسائل الرياضيات وبشكل خاص فإن الطلبة ذوي الصعوبات عادة ما يتشربون في حل مسائل رياضية أساسية تقع تحتها العمليات الحسابية والموارد المتاحة المستخدمة في حل لمسائل الرياضية والتي تتضمن التعامل مع الأعداد الصحيحة والأعداد الكسرية

إن الصعوبات في الرياضيات جزء من مشكلات تربوية واسعة تؤدي الصلة بوعي صعوبات التعلم عادة صعوبات ومشكلات عصبية وإدراكية والتي تؤثر في التعلم، إن الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات عادة ما تكون لديهم صعوبات في مجالات أخرى مثل التفكير، المهارات الحسابية المتضمنة، عكس الأرقام، صعوبات في العمليات المعرفية والإجرائية وخاصة فيما يتعلق بهم الرموز والإشارات، هناك عوامل كثيرة يمكن أن تؤثر في تعلمه وتقدم مهاراته في الرياضيات عند الطلبة ذوي الصعوبات، وخاصة، إن صعوبات

تتعلم هذه المراحل هي

١ - المهارات الإدراكية

من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في العلاقات المكانية المسافات لترتيب والتفكير (مثل ترتيب الأرقام) من هذه الصعوبات يمكن أن تؤثر في استيعاب عدد من المفاهيم الرياضية مثل حساب حجم شيء ما، المسافة، وحل المسائل الرياضية.

٢ - اللغة

من سمات ولغة المفاهيم الرياضية ليست متنوعة معقدة، ولكنها أيضاً مجردة، إن الطلبة لديهم صعوبات في اللغة يمكن أن يكون لديهم صعوبات في إدراك المفاهيم الرياضية مثل: كلمتي أولاً وثانياً، أكبر من، أقل من، وأيضاً مفردات مثل: رأس الزاوية، زاوية الحادة والزاوية الحادة، بالتعبير إلى الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة والرياضيات فإنهم يواجهون صعوبات شديدة في حل المسائل الرياضية المنطقية. إن المهارات اللغوية سواء السماعية والكتابية والشعورية يمكن أن تؤثر سلباً في فهم وحل وتفسير المسائل الرياضية للطلبة

٣ - الاستنتاج (أو التحليل)

من الطلبة ذوي الصعوبات يمكن أن لا يطوروا مهارات استنتاج مجردة وصعوبة التحليل هي المفاهيم الرياضية ودات مستويات عالية. إن مهارات الاستنتاج يمكن أن تكون صعبة إذا كان مستوى تعليم الرياضيات ضمن المستوى المعاهيمي والمحدود

٤ - الذاكرة Memory

كثير من الطلبة ذوي الصعوبات السلوكية والتعلمية لديهم صعوبات في تذكر المعلومات المقدمة لهم، من هذا يظهر في تذكر الرموز المجردة والمستخدمة في الرياضيات (مثل: -، +، <، >، أكبر من، أقل من، الخ)

من خلال تلك الخصائص الولادة، فإن الباحثين وضعوا اختبارات في تصميم لتدريس وتصميم طرق لتق وأسابيع تدريس شاملة للطلبة ذوي الصعوبات.

تلبية الحاجات التعليمية لكل الطلبة في الرياضيات

من الصعوبات في تعلم الرياضيات تحدث في مجال أو أكثر من مجالات الرياضيات

و يصبأ في سلسلة متصلة من الحاجات، البسيطة إلى الحاجات الملحة والشديدة والتي تظهر أثناء تعلم الطالب. حد بعض الاعتبارات الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطالب هي أبعاد مختلفة وهي مجالات رياضية مختلفة، فإن التدخل المبني يمكن أن يكون مناسباً في مستويات مختلفة وفي مجالات مختلفة.

أن الطلبة الذين لديهم مهارات فصل متكررة في الرياضيات يمكن أن يطوروا مشاعر سلبية تجاه الرياضيات، ولديهم قلق مرتفع ويكرهون مجزأ متعلماً في الرياضيات. إن نسبة الذين لديهم خبرات فشل متكررة متوقع أن يمشوا مما يؤدي إلى تحفظ في تعلمهم بمحاولة جديدة وفي الاعتماد على الآخرين لمساعدتهم.

عند بدء تعليم الطلبة ذوي الصعوبات من المهم أن يطور اتجاهات إيجابية ويطور مبررات من تعلم الرياضيات. إن الاتجاهات، للتعقيدات والتحديات يجب دور مهمة هي دعم الرياضيات. حد بعض الاعتبارات هي أن التحفة لهم لديهم أية خبرات نجاح في الرياضيات، إن المعلم يجب عليه أن يطور اتجاه إيجابي حول تعلم الرياضيات من خلال التمرين لا مشتركة. وتشجيع الطلبة هي البيئة الصعبة.

به من مهم أن تشرك الطالب في وضع التعريف في الرياضيات ولن تتفقد معه علاقة تعلم الرياضيات بحركات الحياة الواقعية. إن هذا يمكن أن يتم من خلال عمل علاقة من حيث واهتمامات الطالب هي الرياضيات مع الأهداف والمهارات ضمن منهج الرياضيات.

به من المهم لتحقيق أهداف المنهج في الرياضيات. مراجعة البحوث الحديثة وتدريب الطلبة باستخدام أساليب تدريس مبتكرة على أداة عملية، هناك مصادر كثيرة والتي توفر المعلومات حول أفضل البحوث الحديثة. فليس سيئ، مثال، قسم التربية الأمريكية يدعم موقع إلكتروني باسم "ماد" يعمل كبرنامج هاوس (www.whatworks-ed.gov) وهي توفر مدى معين من المنشورات التي تتهم مناهج الرياضيات، والتي تصمم من أجل زيادة نتائج الطالب وعطراته فيما يتعلق بالتحصيل في الرياضيات. ويتم مراجعة برامج الرياضيات بناءً على معايير معينة على أداة عملية.

بالإضافة إلى ذلك أكدت البحوث أن استخدام طرق تدريس رياضية وأساليب تدريس المعرفة من أجل دعم ومساعدة تدريس انماهم المجردة تمكن الطلبة من إتقان المهارات الرياضية. ولشيء من ذلك لا يمكن تجاهها، إن استراتيجيات التدريس وأساليب تعليمات تدريس

المعرفة لديه على البحوث الحديثة يمكن اعتمادها من أجل تلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقات وطلبة غير المتوقفين من أجل إكتان وفهم محتوى منهاج الرياضيات

من أجل تلبية الحاجات الملحة للطلبة ذوي الإعاقات في الرياضيات، فمن المدارس التعليمية الفعالة الآتية موصى بها:

1- إن ميل تلك التخطيط للدرس وتصميم التدريس لتوفير طرائق فعالة هي لتمييز بين صرائق عرض المحتوى، مستويات التعلم، والتغذية الراجعة من أجل تلبية حاجات الطلبة المختلفة داخل الصف.

2- ن ستر نتيجيات ما وراء المعرفة والروتين اثشريسي والذي يركز على الأساليب لسوكية معرفية تفيد الطلبة ذوي المشكلات التعلمية والعلوكية وتحمل لطلبة مشركين لعماس في عملية التعلم.

3- مودة أداء الطالب وتقديم التغذية الراجعة من خلال التماس المتكر خلال عملية التدريس، و لسان بعمل تعديلات في التدريس، والأدوت، وطريقة تالطسة جميعه في نصف و سكيما في التدريس إذا كان لطلبة لا يظهران تقدما واضحا.

التخطيط للدرس من أجل التمايز في التدريس التعليم الفارقي (Differentiated Instruction)

إن التعميم الفارقي (Differentiated Instruction) فسممة أو منحى في التخطيط للتدريس ليلني على أن المعلمين يأخذون بعين الاعتبار من هم الأقر الذين سيتم تدريسهم ولأهمية معسها ما الذي سيتم تدريسه.

إن الجأد في التفريق أو التمايز في التعميم يتضمن الفهم المستمر والتعميم، توضيح الأفكار، مهمة و لعمامة للمنهاج، مستخدما من في تصنيها لطلبة إلى مجموعات، المهمات موصومة لطلبة لتناسب وحاجاتهم، والتدريس الذي يسمح بالروية مع كل متعلم.

من شريق والتمايز في تعليم المحتوى يشير إلى "ما الذي يتم تعليمه" وبلوقت نفسه "كيفية كتساب الطلبة لتلك المعلومات"، إن التدريس أو الوحدة الدراسية يمكن تعليمه لتعميم فارقياً كلما حصل المعلمون على شيرات وكتابات مستخدمين مدى أوسع من طرائق التدريس بفعالة.



سواء في التعيين للمعاري في تدريس الرياضيات، فإن العالمين بحاجة إلى أن يكونوا فعالين في استخدام مرائق مختلفة في التدرّس. فعلى سبيل المثال، كثير من معلمي صمويل، لعمدة قد تم إعدادهم من أجل التدرّس باستخدام الطريقة الاستقصائية في تدريس الرياضيات، بينما معلمي التربية الخاصة قد تم إعدادهم من أجل استخدام صرائق سلوكية واضحة في تدريس الرياضيات. هودسون، ميرز، ولوتر (2006) اقترحوا التريبط بين هاتين الطريقتين. من أجل لتعليم المعاري، فإن المعلم بحاجة لأخذ معلومات لتسهيله من كل مطلب وعن المستوى، ومن كهيمة لتعلم الملائم، إن المعلمين يستقيمون أن يطبقوا تعميم المربط من خلال تطبيق أفضل طرائق التدريس والأكثر عمالية

س. تعميم المعاري يحتاج إلى معلومات حول مختلف المتغيرات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط، لذلك، وتطبيق المحتوى ومراقبة أداء الطلبة بشكل مستمر. تعميم تلك العناصر عند تدريس أي درس يزيد من فرص التعلم لكل الطلبة.

س. عدد من العناصر عند التخطيط للتدريس تتضمن:

* معايير الولاية والأهداف

- يجب أن تكتب هياها يخدم الطلبة (وليس هياها يحسن اسم)
- يجب أن تشير إلى السلوك أو الواجب ويشكل محدد.
- يجب أن تشير إلى المفهوم أو المهارة التي سيتم تعليمها للطلبة (مثال: انطباع سوف يطرح عدد من خانتين من عدد آخر مكون من ثلاث حانات باستعارة أو من غير استعارة).
- للمهارات والأنشطة السابقة التي يحتاجها الطالب (للتعلم مهارة جديدة).
- لسلوكيات أو أدوات تعليمية التي يحتاجها إلى التدرّس (لوازم والأدوات التعليمية التي يحتاجها المعلم والطالب).
- المستويات المعرفية لتعلم المهارات أو مجموعة من المستويات المعرفية المنظمة في تدريس: مستوى محسوس، مستوى شبه محسوس، مستوى مجرد، مستوى محسوس إلى شبه المحسوس، مستوى المحسوس = شبه المحسوس - المجرد.

- طرق تلق التدريس والتدريب المستخدمة في التدريس.

المقدمة (التهيئة)

- كل طرق تلق التدريس و لإجراء ات يجب أن يتم فهمها حتى يمكن تطبيقها
- تضمين أمثلة وأسئلة وتعاريف لتوضيح أفكاره، وتضمن أوراق عمل ووسائل تعليمية.
- عناصر مهمة: حفظ الطلبة وتشجيعهم وصح أهداف للتعليم. اربط المفاهيم السابقة وقرأ كتب الأطفال.

المدخلات التعليمية والنموذجية (تطور الفكرة الرئيسية):

هذا الجزء يجب أن يعطي تفسيراً للإجراءات التي سيتم استخدامها عند فهم التدريس. من سوف يعمل الطلبة وما سوف يعمل المعلم؟ هدف يمكن أن يكون شرح من خلال أمثلة ومن خلال محاور بوضوح المفهوم أو المحتوى، أو من خلال ألعاب.

الممارسة الموجهة ومعرفة مستوى فهم الطلبة: لا بد من تصه

ويعبر عن تلك المهارة أو المفهوم ويطلقها. بالإضافة إلى ذلك، إكمال تمرين لتدريس الممارسة والأداة المتعلقة بها والممارسة المتكررة.

يرقب ويلاحظ المعلمون مستوى فهم الطلبة من خلال طرح الأسئلة وتعيين لمسابقات مراجعة وإعطاء التغذية الراجعة للطلبة.

الممارسة المستقلة

يتابع نسبة النشاطات. النشاطات المبكدة تتضمن مراكز التعلم. ألعاب في الرياضيات لتكامل فيجب معي استخدام الحاسب أو الحاسبات الالكترونية.

النشاط النهائي: تلخيص أهداف الدرس وإعطاء المعلومات النهائية والأساسية

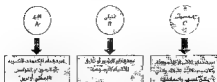
من جهة العمل بطلبة وأدائهم ووضع التوقعات لذلك.

أشار ديفين (Devlin, 2000) إلى أن على الطلبة حتى يستطيعوا إدراك أهمية المهام لمجردة بشكل كثير سهولة، فإن من المهم أن يعملوا تلك المفاهيم بطريقة متعمقة أولاً. المجلس الوطني للتعليم (NCTM, 2000) أكد على أهمية البعدي لصورتي من أح

تطور مستوى الترابط مع الطالب حول المفاهيم الرياضية، "بمساعدة الطلبة معماراً" تسير كثير من التمثيلات الصورية من أجل بناء فهم جديد والتعبير عن الأفكار الرياضية إلى التمثيل بصوري للأفكار وربط ذلك التمثيل العمودي بالرياضيات يقع ضمن جوهري فهم الرياضيات، "في التعليم يجب أن يعللوا التمثيل العمودي للطلبة ويستعملوا بشكل واضح إلى تلك المفاهيم من أجل تطوير التفكير الرياضي وهذا يمكنهم في ربط تفهمهم باللغة الاصطلاحيية لرياضيات" (ص135).

أدى التطورات في تسهيل فهم الطلبة للمفاهيم المعقدة هي تحويل المفاهيم المعقدة إلى "شيء محسوس وتمثيل صوري" مثل هذا التعلّم يهدف بطريقة تدريس ترتيب محسوس - شبه محسوس - مجرد (Concrete Representational Abstract - CRA)

(الشكل رقم 1.11)



ملاحظة: محسوس (C)، تمثيلي (R)، مجرد (A) (Abstract)

فإن هذه المراحل من خلال فهم المتعلم باستخدام الأدوات البدنية والمحسوسة هي الأشياء يتم تمثيلها باستخدام التمثيل العمودي، مثل صورة شيء ما (تمثيلي)، إلى التمثيل العمودي يمثل الجسر ونمط معرفيا مهما يوحد المفهوم الأشياء: جارية حسية، من فهمها بطريقة مجردة (الأرقام مثلا).

من المهم تطوير المعرفة المساهمية الرياضية أثناء فترة التعلم من خلال التمثيل العمودي. أخيرا، عندما يصبح الطالب قادر على فهم الصور والأشكال التمثيلية، فهو المفهوم الرياضي ينتقل باستخدام الأرقام والأشياء المعجزة إلى الأداء المدهش في مستوى الجبرد هو هدف استخدام ترتيب CRA، لأن الرياضيات على الأغلب يمر عبر ضمن مستوى المعرد

إن لمستويات الثلاث متداخله مع بعضها البعض في ترتيب (CRA)، فالمستويات المستخدمة هي كل مستوى متصلة مع بعضها البعض ويجب أن لا تعلم على أنها منفصلة عن بعضها البعض. فكل مستوى يهيئ الطالب للمستوى الذي يليه في تعلم معووم رياضي، فليس سهلاً المثال، المدرس الذي يستخدم مواد وأنشياء منصوبة يجب أن يصمم بسهولة بحيث يمكن التعبير عنه بطريقة صوتية أو شكلية ثم بطريقة مجردة.

استراتيجيات ما وراء المعرفة

ما وراء المعرفة (Metacognition) هو تفكير عالي المستوى يتضمن مسيطرة نشطة للعمليات المعرفية المطلوبة من أجل التعلم. التطعيمات حول كيفية التعامل مع مهمة تعليمية، مراقبة نهجهم ولاستراتيجيات تلك المهمة، تقييم تطور الأداء عند إكمال تلك المهمة التعليمية، هي كلها هي التوابع استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أسس نهجيات ما وراء المعرفة تتضمن طرائق في المساعدة على التفكير، وطرق مجردة هي حل المسائل الرياضية، مهارات المراقبة والتقييم الذاتي، واستخدام تعديلات شكلية (حل المسألة).

رأى التعديلات الشكلية (Graphic Organizers) صممت لمساعدة الطلبة في تفسير أبعاد رياضية معينة، وتفسير نتائج، وتحليل معلومات متعلقة بحل المسائل الرياضية.

كثير من استراتيجيات ما وراء المعرفة والنقطة على أدلة حديثة قد تم أسسها، هي تعليم الرياضيات للطلبة الذين يواجهون صعوبات، ديناميكية وصعوبات هي الذكاء وحده من هذه الإستراتيجيات وصممت لمساعدة الطلبة على تذكر إجراءات حل المسائل الرياضية مثل سلفهم لاختصار "رسم" (DRAW) في حل مسائل رياضية كما تم وضعها من قبل مير وميرسر (Miller & Meezer, 1993) و"استخدامها في السلسلة الإستراتيجية في تعليم الرياضيات، إن خصائص السلسلة الإستراتيجية في تعليم الرياضيات تتضمن 7 مراحل هي: 1- قياس فهمي تدریس تطبيقات حسنة تدریس تطبيقات تعليمية تقديم استراتيجيات "رسم" (رسم) (موضح في الأسفل)، تدریس تطبيقات مجردة، فهمي بعدي، وأيضاً تقديم ممارسات متكررة من أجل زيادة السرعة والإتقان وتطویر استراتيجيات حل المسائل الرياضية.

مثال D-Zany: إلكترونيك 'موسم'

D (حرف Discover): اكتشاف ماهية الإشارة (٠, ١, ٢, ٣)

R (حرف R: Ren): اقرأ المسألة الرياضية (الترجمة: تأمل ثلاثة تساوي فارق)

A (حرف A: Answer): جواب، أو إجابة، تعني 'عربي' يستخدم الحاسوب ثم عد

4 + 3 =

11 + 11 =

W (حرف W: Write): اكتب الإجابة (4+3=7)

ب استخدام سلسلة الإستراتيجية في تعليم الترياضيات، فإن الطلبة ذوي صعوبات ومشكلات التعلم قادرون على اكتساب مهارات الحساب، وحل المسائل الرياضية بطريقة واستخدام إستراتيجية للمساعدة هي تذكر طرق حل المسائل الرياضية المعقدة وريادة معدل مهارات الحساب (العمليات الحسابية الأربعة) وتعليم مهارات الرياضيات بين لأشخاص والمهام التعليمية المختلفة.

هذا، بعد اتية معرفة أخرى لتتقدم خطوات منظمة لتوضيح المفهوم الأساسية عند حل مسائل الرياضيات العقلية. إستراتيجية "RIDE" هي إستراتيجية تعلم عدة هي تذكر الخطوات المطلوبة عند حل المسائل الرياضية العقلية.

مثال: إستراتيجية RIDE

R من كلمة Read: اقرأ المسألة الرياضية بشكل صحيح.

I من كلمة Identify: حدد المعلومات ذات العلاقة.

D من كلمة Determine: قرر مهية العمليات الحسابية (مع العلم طرق أو ضرب المطلوبة نحن تلك المسألة).

E من كلمة Enter: أدخل الإجابة بشكل صحيح واحسب الإجابة.

كثير من إستراتيجيات ما وراء المعرفة والمهنية على الألفة البحتة قدمت أدلة تبيين مدى فعاليتها عند استخدامها في حل المسائل الرياضية. مثال آخر يستخدم كندسخر تربوي في تعليم الاجر لطلبة شباب من ذوي صعوبات التعلم تم وصفه من قبل هونشسون (Hutchinson, 1993) هذه الإستراتيجية تساعد الطلبة في حل المشكلات بحسابية باستخدام مسمى اختصار قيمة CAP

مال. ستر نتيجة القيمة CAP

C: من كلمة اجمع Combrino اجمع العلاقات المتداخلة

A: من كلمة Ask. أسأل. سمعت " هل تعرف فصل الصغير؟"

P: من كلمة مع P: ضع قهر الصغير في العبارة الأولى: إدراج إدراج

إن تدريس ستر نتيجيات ما وراء المعرفة في الرياضيات يجب أن لا يعتبر موضوعاً إضافياً لمتنهج المقرر، بل هو نظام من طرائق معينة على أدلة بحثية لتسهيل فهم، وتذكر، واستخدام المهارات المطلوبة في المنهج المقرر في الرياضيات. إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسمح للمعلم بتدريس الطلبة حول كيف يفكرون؟ حول ما يفعلونه ويعلمونه كمتعلمين. منذ أن إن الطلبة يجب أن يتعلموا الاستراتيجيات من أجل إدراك كيف يتعلمون بشكل أفضل.

إن ستر نتيجيات ما وراء المعرفة ليست مقتصرة على تعليم الرياضيات بل يمكن استخدامها في كل المواد والمواضيع أمثلة على استراتيجيات إضافية تتضمن تقنيات مماثلة على مجموعة مماثلة، خرائط بصرية / تشكيفية، طرائق للمساعدة في التذكر

استراتيجيات وطرائق في التدريس للطلبة ذوي الصعوبات

إن تصميم الدرس يكون مبنيًا على معايير محددة (معايير الأولايه)، تلك، تعبير موضوعية كل لطلبة ويتم على إثرها تحديد محتوى منهاج الرياضيات. إن محتوى الأولايه يكون مبنيًا على أعمار وخصائص نظرية ومحتوى متصل من المعلومات والمهارات التي يحتاجها لطلاب حتى يتقنها، ويستخدمها، ويجمعها. بالرغم من أن المحتوى قد يختلف من ولاية لأخرى، إلا أن محتوى الرياضيات التطوري متشابه ويتضمن ما يأتي:

مهارات عد قليل الرقم والعدد، التعداد ووضع الرقم هي حاديات العمليات الحسابية لأربعة، الخوية/ الكسور/ الرقم العشري وحل المسائل الرياضية.

لنقسم لأنني يومض أنحتوى وطرائق التدريس المتعلقة في تعليم تلك الموضوع.



أولاً: مهارات ما قبل الرقم Pre-number Skills

هي مهارات ما قبل الرياضيات الرسمية والتي تتضمن التطور المعرفي للمهارات ما قبل الرقم مثل تصنيف الأشياء، للمقارنة بين شيء وشيء آخر، والتعرف للسلسلة من بالترتيب من أن هذه المهارات المهمة هي مهارات مبتدئة، إلا أن الطلبة عادة لا يتقنوا هذه المهارات ويحتاجون إلى نشاطات إضافية. بعض تلك النشاطات ما يأتي:-

1. أسأل الطلبة ليصنفوا أشياء مختلفة إلى فئات معينة
2. من خلال مسور لأشياء مختلفة (حيوانات، ألوان، أشجار... الخ) ثم لخصيهم إلى فئات معينة. أسأل الطلبة لأن يملأوا اسماً لكل فئة. ثم أسأل الطلبة بترتيب بصور إلى تصنيفات أو فئات جديدة.
3. استخدم أشياء مأثومة ويطاقت من رسومه تصوير لأن قام محددة (مثل راحة حمسة) أسأل الطلبة لأن يشرحوا إلى تلك اليطاقت، أن يحدوا الصور الموجودة على البطاقات.
4. استخدم كل فرصة ممكنة (مثال: الوقوف طابور لتناول الغذاء، لأصني و لأصني... الخ) لعدد 7 كلمة العدد (العدد بطريقة كتابية). والكمية المنصبة به، من أجل إيجاد علاقة بين التغيرات المختلفة عن العدد (مثال: 3، ثلاثة، 300)
5. أعد الطلبة بعض الأشياء ذات أطوال مختلفة ثم اسألهم من هم من هم من الأقصر إلى الأطول.
6. اسأل الطلبة أن يرسموا أشياء معينة (مثال: كتب، أقلام، الخ) من الأطول إلى الأقصر.
7. أملاً نوعية بنفس الحجم بكميات مختلفة من الرمن ثم أسأل الطلبة لترتيب تلك لأوعية بترتيب معين.
8. أسأل الطلبة لأن يقفوا في طابور من الأقصر إلى الأطول.

* التعرف إلى خانة العدد

مادة 1: يستطيع الطلبة أن يحددوا ويذكروا اسم العدد عندما يظهر لديهم، ولكن قد يكون لديهم فهم محدود أو غير صحيح فيما يتعلق بمفهوم العدد وحياتيات العدد 2. فم

يكونون ثامرين حتى أن يجمعوا الأرقام من خانة واحدة، ولكن قد يظهروا صعوبات في الجمع عن طريق الحمل.

إن فهم التعداد واعد والتعرف إلى خانات العدد يعتبر ضروري للتقدم ولتطوير في العمليات الحسابية (خاصة الجمع بالحمل). ولهم أنواع الأخطاء (خاصة عند استخدام الآلات حاسبة). وتطهين العمليات الحسابية لحل المسائل الرياضية اليومية و لمسائل رياضية الخفية.

إن البحوث الحالية فيما يتعلق بتدريس المفاهيم الرياضية لضعف استخدم الأمثلة عن طريق الأشياء الحسوسة والمجردة من أجل تسهيل تطوير تعلم المهارات الأساسية. بالإضافة من ذلك فإن كثيرا من مفاهيم التعداد الأساسية ضرورية من أجل المساعدة في فهم مهارات الأخرى في المستقبل. عدة نشاطات يمكن أخذها بعين الاعتبار عند تعلمه حسب حاجتهم

1. التعرف إلى عدد المفاهيم في مجموعة الطلالب يتعرف، يكتب، أو يسمى لعدد يدي تطبق عدد الصور الموجودة في مجموعة ما (مثال: ستة قطط).

2. تجميع الأشياء. أعط الطلالب مجموعة من الأشياء (مثال: مساطر، عيدان الخ). ثم سأل الطلالب أن يرتبهم إلى أحاد، عشرات... وهكذا.

3. التعرف إلى خانات العدد. أنظر إلى الجدول في الأسفل (انظر الشكل 2 11 في الأسفل). من الغاية بأر يكتبوا الرقم ونقسموه إلى أحاد، عشرات، مئات ونصعب كمية ذلك الرقم.

4. الجمع بالحمل والتعرف إلى خانات العدد: استخدم مجموعة من أوراق اللعب (أور في الشدة) و سأل الطلبة أن يجمعوا تلك الأرقام ويكتبوا مجموع الأرقام ويعرفوا إلى خانات ذلك الرقم.

5. أسماء الأرقام. مستخدما بطاقات مكتوب عليها أسماء الأرقام (مثال: مئة مئتين عشرون... الخ) ثم أسأل الطلبة أن يكتبوا اسم لرقم الموجود على البطاقة وبين رقم مكتوب على لوح أو أسأل الطلبة أن يكتب الرقم الموجود على بطاقته (مثل يكتب رقم 7، كانت البطاقة مكتوب عليها مئة).



عندما يتعلم الطلبة مهارات العدد والتعداد والتعرف إلى حبات، تعدد شرفهم العربي أو لرقم من حبات. يبدأ بتقديم الأعداد من 3 إلى 4 حبات مستخدمين نفس النشاطات السابقة. لذلك، كثير من التباديل والمفاهيم التي تعلمها الطلبة من خلال الأرقام من حبات واحدة والأرقام من حباتين يمكن تطبيقها وتعميقها عند تعلم الأرقام من 3 حبات أو أكثر.

أحاد 1	عشرات 10	مئات 100

الشكل 2.11 جدول حبات العدد

العمليات الحسابية الأربعة Computation

يذكر حماد رياضياتي واثنان من العمليات الحسابية الأربعة الأساسية (جمع، طرح، ضرب، القسمة) هي كلها مهارات مهمة في الرياضيات. حساب المسائل الرياضية باستخدام أو من غير استخدام الآلة الحاسبة، سوف تكون أسهل بكثير عندما يتعلم الطلبة التعرف إلى حبات العدد وعندما يطبقوا المهارات الرياضية مرتبة، فإنهم يستطيعون أن يحسبوا المفاهيم الرياضية للعمليات الحسابية الأربعة من خلال فهم تعلم تعلم المهارات الأساسية لتلك العمليات الحسابية. إن الطلبة يمكن أن يكون لديهم صعوبات في إجراء العمليات الحسابية إذا لم يفهموا العدد والتعرف إلى حبات العدد ويجب أن يستخدم بعضهم الأشياء الملموسة (مثل مربعات المعرفة لحساب العدد، استخدام العيش للعدد) من أجل تعلم مفاهيم رياضية في العمليات الحسابية الأربعة بطريقة ميسرة. كما أن هي المميز أن يستخدموا طرائق عدة مثل، تمثيل المسألة الرياضية بعلامات بعد أو باستخدام الصور وهكذا. إذا لم يفهم الطلبة العلاقة بين العدد والمعدود (مثل لرقم 3 يمثل 3) فإن هناك استراتيجيات تساعد في فهم وتطوير تلك المهارات. فمما سبق، لعل، إجراءات واستراتيجيات ما يسمى الرياضيات الملموسة Touch Math يتم تعلمها كيفية تمثيل عدد والربط بين العدد والمعدود المثال الأتي لأحد الدروس (نظر الشكل 3.11) بين موضوع تطور تعلم العمليات الحسابية الأربعة وتعميق تلك المهارات، مسائل لرياضية انشطة بالإضافة إلى تطبيقات أخرى.

1. اكتب خبرات واسبق. مخرجة من أجل تطوير الفهم والاستيعاب مثال

$$\begin{array}{r} \square \\ + \square \\ \hline \square \end{array} \quad \begin{array}{r} \square \\ + \square \\ \hline \square \end{array}$$

$$= 3 \quad = 4$$

2. اكتب خبرات شبه مخرجة من أجل تطوير الفهم والاستيعاب

$$1111 - 1111$$

$$= 3 + 4$$

3. اكتب مشاهدات وخبرات مخرجة من أجل تطوير الفهم والاستيعاب

$$= 3 + 4$$

4. اكتب خبرات غير مخرجة التي تظهر التعلق وعلاقات رياضية

مثال: قاعدة المصغر. أي رقم مضاف إلى نفس يساوي الرقم نفسه

$$4 + 0 = 4$$

قاعدة الترتيب. أي مجموع الأرقام نفسها يعطي النتيجة نفسها يظهر في ترتيب الأرقام

$$7 = 4 + 3 \quad 7 = 3 + 4$$

5. اكتب خبرات التحول الحسابية عند حل مسائل الرياضيات

مثال: نظام حل حسابي عباداً بالعدد الأكبر وتحتهم

6. اكتب خبرات غير مخرجة التي تساعد الطلبة على التفكير في حل المسائل الرياضية

مثال - استراتيجيات رسم DRAW

1. اكتشاف المشاهدة (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

2. اكتب (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) في مربع

3. اكتب (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) في مربع

$$= 11 + 11$$

$$= 3 + 4$$

4. اكتب (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) في مربع

شكل 11



في العملية الذين لديهم صعوبات في الرياضيات يمكن أن يكون لديهم صعوبات في لغة الرياضيات وخاصة عند تطبيق الرياضيات في الحياة الواقعية وفي حل المسائل الرياضية المطلوبة من لهم تعلم الطلبة المصطلحات الرياضية بشكل دقيق المثل (آتي) مظهر الشكل (4.11) يبين استخدام المصطلحات الرياضية أثناء تعلم مهارات العمليات الحسابية لأربعة.

Operation	Terms
Addition	$B \leftarrow$ addend $A + B \leftarrow$ addend $+ \leftarrow$ sum
Subtraction (take away)	$B \leftarrow$ minuend $A - B \leftarrow$ subtrahend $- \leftarrow$ difference or
Multiplication	$B \leftarrow$ multiplicand or factor $\times B \leftarrow$ multiplier or factor $\times B \leftarrow$ product
Division	$B \leftarrow$ dividend or factor $B \div A \leftarrow$ divisor or product $\div \leftarrow$

شكل 4.11

أخبر فإن الطلبة يمكن أن يظهروا صعوبات في حل وإجراء العمليات الحسابية لأسباب عدة، طريقة تفكيره هذا يعني أن الطلبة لا يستطيعون أن ينجروا العمليات الحسابية لأساسية دون استخدام الآلة الحاسبة أو تمثيل العدد بطريقة بصرية أو استخدام جدول الحساب.

إن مدرسة العمليات الحسابية الأساسية باستخدام البطاقات، برامج في الحاسوب، اختبارات مؤلفة، وخر من الممارسة مع المعلم والأقران والمجموعات الصغيرة لتعمير تطوير من مستوى تفهم الطالب بعض البرامج التكنولوجية هي العمليات الحسابية موجودة في مواقع الإلكترونية الآتية:

FASTT Math and Go Solve — <http://tomsnyder.com>

Super Kids Math Worksheet Creator — <http://www.superkids.com/a/web/top%205.math>

Awesome library in Math— <http://www.awesomelibrary.org/Classroom/Mathematics/Mathematics.html>

كسور، كسور عشرية، ونسب مئوية

إن المفاهيم الرياضية للكسور، والكسور العشرية، والنسب المئوية، كلها مفاهيم رياضية صعبة حتى يتمكن الطالب أن يتقنها. بشكل مفاهيمي، فإنه يجب تقسيم المفاهيم والعلاقات بين الأجزاء إلى نكّل قبل تعلم حل المسائل الرياضية في التناجح المقرر فيما يتعلق بالكسور والكسور العشرية والنسب المئوية. كثير من الأشياء الملموسة مثل الكاسات، البرقعة والمقاس، واسوشل بتي توضح الكسور يمكن استخدامها لتعليم الكسور حتى للطلبة صغار السن.

إر شمسه تدرّس المفاهيم الكسورية (مثل الكسور، الكسور العشرية و النسب المئوية) تتضمن التمارينات الآتية والتي سيتم بها الطالب:

1. التعامل مع الأشياء الملموسة و الملموسة (مثل مربعات لتعليم الكسور)
2. صابق بين الأنظمة والتمادج الكسورية وبين مصطلحاتها الرياضية (مثل مصف، شت 1

3. يشير الطالب إلى الترمودج الكسوري عندما يذكره المعلم له لفظياً

4. ومع رسماً بنياً أو استنتاج الأشياء الملموسة لتمثيل الجزء الكسوري

5. اكتب مع الجزء الكسوري عقد استخدام الترمودج النهائية الكسورية

6. استخدم الكسور لحل المسائل الرياضية.

على المعلم أن يدمجوا تعليم المفاهيم الرياضية بطرائق مختلفة من أجل تمثيل العلاقات بين الأجزاء إلى نكّل، الكسور التبادلية، الكسور العشرية، والنسب المئوية. إن استخدام خط الأعداد أن يظهر الكسور العشرية وما يكافئها من كسور مادية، بالإضافة إلى استخدام خط الأعداد لتمسدة في المطابقة بين الكسور، كسور العشرية والنسب المئوية. فإن الطالب يمكن أن يتمم كمية من هذه التمارينات لبعض الأرقام على خط الأعداد كما في المثال الآتي

حل المسائل الرياضية Problem Solving:

يعد الطلبة الذين لديهم تحديات في تعلم الرياضيات من حل مسائل الرياضيات واحدة من أكثر الممارسات صعوبة بسبب الصعوبات التي يواجهونها في القراءة والاستنتاج المنطقي كما يواجهون صعوبات في تعلم المهارات الرياضية نفسها. لذلك، فإن بناء فهم في مسائل الرياضيات لطلبة يجب أن يبدأ مبكراً في تعلم الرياضيات بسبب أن الطلبة يجب أن يفهموا المفردات والتفاهيم الموجودة في الرياضيات. إن المفردات الموجودة في الرياضيات يجب أن تعتبر لغة منفصلة، ويجب أن تعامل وكأنه يتم تعليم لغة أجنبية.

إن التفهم يجب أن يكون مباشراً وواضحاً في تعلم المصطلحات، خاصة في الرياضيات حتى يستطيع بناء فهم تلك المصطلحات مثل مصطلح شكل متعدد الجوانب Polyhedron والمعادلة التربيعية Quadratic equation.

من المهم يجب أن يعلموا المفردات الرياضية بشكل واضح مع فهمي استراتيجيات التعلم كالتدريس والتفكير في الممارسة الواحدة حتى تصبح جزءاً من مخزون المعرفة للطلبة.

بمرور من الصعوبات إلى حل المسائل الرياضية (مضمنة المسائل التعليمية يمكن أن تعتبر مهارات الأكثر أهمية والتي تعلمها للطلبة ذوي الصعوبات في التعلم والصعوبات سلوكية). ثم مع أن معظم الطلبة يمكن أن يفهموا ويظهروا ما تعلموه من مهارات رياضية هي موهبة طبيعية. لذلك، فإن تعلم واستراتيجيات حل المسائل الرياضية، إلا أن الحالة ذوي الصعوبات في تعلم الرياضيات أقل احتمالاً في تعلم تلك المهارات من غير تعليم واضح، ومن غير تكرار أو من غير ممارسة متكررة.

إن الطلبة الذين تعلموا استراتيجيات في حل المسائل الرياضية هم أكثر احتمالاً ونجاحاً من الطلبة الذين تعلموا فقط تسلسل حل المسائل الرياضية. مونتجيو وبوس (Montague & Bos 1996) ضمن استراتيجيات معرفية في عملية تتكون من 8 خطوات لحل المسائل الرياضية (انظر الشكل 6.11)

الخصوبة⁴ تعبر المسألة الرياضية - إما بشكل لائق، لطلب المساعدة في فهم بعض المتطلبات الرياضية، عند الضرورة.

الخصوبة⁵ تعبر المسألة الرياضية - عند الخلق المهم في الحساب الرياضية المعقدة.
الخصوبة⁶ تعبر بشكل بصري - العمل معطالاً بصرياً للمعاني الموجودة في المسألة الرياضية وعلاقتها بذلك بـ يسوان.

الخصوبة⁷ تعبر الفرضيات - عند ماضية العملية الحسابية المطلوبة - بلغة ما هو معروف بالسؤال.
الخصوبة⁸ تعبر القدرة - قدر الخجالة بالمشكلة.
الخصوبة⁹ تعبر الخصبة - والكتب الخجالة.
الخصوبة¹⁰ تعبر جهة - أوجه إلى السؤال والخصبة إلى كتاب الخجالات صحبه أو مسؤولة.

الشكل 6.11 الخصوبة، العلاقة في حل المسائل الرياضية

كل مسألة رياضية لغوية تحتوي على عناصر مهمة وأداسية يجب على الطلبة فهمها وتفسيرها بشكل واضح من أجل إتقان حل المسألة الرياضية. عند التحرك عن عناصر أساسية هي المسألة الرياضية، فإن حيتاراً (Jitendra, 2002) وصف المسائل الرياضية الأخيرة بأنها واحدة من ثلاثة أنواع هي:

Change، المجموعة Group، أو المقارنة Comparison.

يذكر هذا، أن المسألة الرياضية تعبر عن خلال إعطاء شيء معد في تدريس المسألة الرياضية. ثم يحدث تغيير في الشيء المعد إما يخصص أو تتم الإضافة إليه. وفي شيء المعد - نهائي يتم السؤال عنه حتى فهم من ذلك التعديل المسألة الرياضية هي شكل مجموعة شين وجو شيء معد أكبر وأوسع وأما الأشخاص المعدلة لأصغر أو الأقل يتم الاستدلال عليها من السؤال. أما المسائل الرياضية التي تكون ضمن المقارنة فإنها تظهر رقمياً وحد ومعدداً ثم تظهر الاختلاف سواء أكثر أو أقل، ومن ثم يطلب السؤال الرقم النهائي. بالرغم من أن المسائل الرياضية في الكتاب أو المنهاج المدرسي يتم لأكثر من أنواع ثلاث المسألة المذكور، إلا أنه من المهم أن يدرك الطلبة ما هو المطلوب من السؤال وما لإستر نتيجة في التعامل مع المسألة الرياضية.

مونتاجيو وحيتاراً (Montague & Jitendra, 2006) طرزا استراتيجيات تدريس رياضية خمس خطوات تتضمن مراجعة ذاتية لمساعدة الطلبة على حل المسائل الرياضية المعقدة. هذه

لإستراتيجية يمكن تصنيفها بغض النظر عن نوع المسألة الرياضية (انظر لشكل 11,7)

مراقبة تطور أداء الطالب والقياس

من المهم في الرياضيات "بتصميم جمع الأدلة حول معلومات عن الطالب وإقدوره في استخدام مهارات الرياضيات واستعداد الطالب لتعلم الرياضيات، من ثم من سنتك جات من هذه الأدلة التي تم جمعها عن الطالب من أجل تحقيق أهداف مختلفة" (NCTM, 1995, p.3)، بالإضافة إلى ذلك فإن مهمات القياس يجب أن تتناسب مع المعلومات السابقة للطالب، ومع منهاج الرياضيات، ومع أية إستراتيجيات تدريس كمنهجية مستمرة، يجب على المعلم أن لا يعلم بطريقة واحدة ويقيس بطريقة أخرى.

هذه الاختيارات موحدة على شكل خمسة تغييرات في القياس موصى بها من قِبل مجلس الوطني لتعليم الرياضيات (NCTM, 1995)

1. التعبير في المحتوى باتجاه عرض مواضيع رياضية مختلفة وغنية ومواقف من حيث مسائل غير عادية المرتبطة بالواقع.

2. التعبير في تعلم الطالب باتجاه تعليم حل المسائل الرياضية بالاستيعاد والاستنتاج والابتداء عن تفكير الحقائق الرياضية فقط وتكرار تلك المعلومات.

3. التعبير في تعلم الطالب من خلال طرح الأسئلة والاستماع والتعبير عن أفكار المعلومات فقط.

4. التعبير في التقويم باتجاه جمع معلومات وأدلة عن أداء الطالب من مصادر مختلفة والابتداء عن جمع معلومات من اختبار واحد فقط.

5. التعبير في التوقعات باتجاه استخدام المفاهيم والإجراءات الرياضية لحل المسائل الرياضية، والابتداء عن إتقان إجراءات ومفاهيم رياضية منفصلة وغير مترابطة.

هناك طرق مختلفة ومعمدة في القياس، أنواع مختلفة من القياس يمكن استخدامها بطريقة منفصلة أو بطريقة مترابطة ومتصلة مع بعضها البعض والتي تعطي معلومات مهمة من أجل استخدامها هي التحليلات التحليلية والتفصيلية القائمة الآتية تعطي وصفا مختصرا لطرق القياس المختلفة:-



1. التقييم الموضوعي، وهو نوع من أنواع التقييم اندي يتضمن احادية ما من ثلاثة من الخيارات الموجودة في السؤال. هذا النوع من التقييم يتضمن إجابات، صبح وحط وأستة، بني تحتوي على الخيارات من متعدد.
2. لقياس البديل، ويشير إلى خيارات غير تقليدية تستخدم لتقييم أداء الطالب عند استخدام هذا النوع من التقييم، فإن المعلم لا يحكم على قياس السلوك فقط من خلال اختبار واحد، وتتضمن بعض أشكال التقييم البديل عمل ملف للمطالب، فئات لملاحظات، مشاريع، والعروض التي يقوم بها الطالب.
3. لقياس الأمصيل (النواقيس)، هو شكل من أشكال التقييم البديل ولدي يتضمن الأداء الوظيفي في الحياة الواقعية.
4. التقييم الأدائي (تستخدم بطريقة مرتبطة لمصطلح التقييم الأمصيل (لواقعي) ولتي تتضمن إكمال مهمة ما، مشروع، أو تحقيق ما، كما تتضمن القدرة على مثل، كه تلك المعروضة في المشروع أو المهمة مع الآخرين للتعرف إلى مستوى مهارات وأداء الطالب.
5. التقييم في الظروف الطبيعية: ويتضمن تقييم أداء الطالب بناء على موقف طبيعي حل مشكلة، نصف، وتتضمن التقييم انطبعي ملاحظة أداء وسلوكيات الطالب في سياق غير رسمي.
6. اختبار تحصيلي: يتضمن اختبارات فرعية تقيس الفهم والمهارات في الرياضيات.
7. الاختبارات المتكاملة والتي تعطي معلومات مهمة حول مهارات الطالب، الرسمية في مجالات مختلفة، من صدق وإثبات تلك، التقييم مبني على ثلاث اقتراحات، صسمية في أنه يتم تقييم الطلبة بشكل متساو لبرنامج تعليمي يتعلق بمحتوى الاختبار، وفهم الطلبة لاختبار، وأن الطلبة المرشحين للاختبار يتشابهون بقدراتهم مع الطلبة المرشحين في الاختبار من أجل مقارنة أداء المتحوصرين بأداء المجموعة المرجعية والمحكم على الأداء.
8. الاختبارات الشخصية تحتوي على وجهه نظر تشخيصية هي تعليم التريفيك وتعتبر كمنهج تعليمي يتكون من التشخيص، ووصف أداء الطالب، والتعليم، والتقييم المستمر، ويمكن أن تكون هذه الاختبارات اختبارات جاهزة وتفاعلية أو يمكن أن تكون من تنمية المعلم وإعداد.

ي. عمن على المعيار في طرائق التدريس وتطبيق التدخل التربوي الفعال بناءً على نتائج
البحوث و لتدعيم يمكن أن يكون صعباً. إن الباحث ديكومبوتي (2005: 9) وجد أن
معلمي الصفوف الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة قادرون على تحديد بعض الأخطاء في
الرياضيات عند الطلبة الذين يكررون الأخطاء، إلا أن المعلمين لم يطوروا برامج تدريبية فعالة
بناءً على أخطاء الطلبة بحيث تلبى حاجات الطلبة وتطور أدائهم. لذلك، فإن المعلمين كانوا
قادرون على تحديد أخطاء الطالب إلا أنهم لم يقوموا بإجراءات تصحيحية تساعد الطالب
على النجاح. إن الباحثان مسهر وفليشمان (2005: Safer & Fleishman) وجد أن أداء
الطالب يتحسن عندما يمدد المعلمون في التدريس بناءً على نتائج التقييم الفردي النهائي على
المحتاج. إن المعلمين المستمر لأداء الطالب ويريد التدخل التربوي مهم وأساسي في تحسين
أداء الطالب في الرياضيات

حتى يتم استخدام التقييم النهائي على المنهج (Curriculum Based Measurement)،
CBA) من أجل اتخاذ القرار التربوي، فإن على المعلمين أن يجمعوا 'معلومات من أحد قياس
أداء الطالب (عادة ما يشار إليه بمراقبة تطور أداء الطالب) ومن ثم تستخدم تلك المعلومات
من أجل وضع أهداف للتدريس. الباحث دينو (1985: Deno) أشار إلى أربعة خصائص
مهمة لتقييم 'النتائج على 'المحتاج هي: 1- فيه دلالات صغرى وثبات 2- بسيط وفهم 3-
من مهم 4- غير مكلف

إن تحديات التقييم النهائي على المنهج يمكن تطويره من قبل المعلمين بناءً على المنهج
المدرسي من موقع الإنترنت (www.interventioncentral.org) أو يمكن شراءه من
قبل بعض الناشرين. إن مراقبة تطور أداء الطالب في الرياضيات يعطي معلومات مهمة
في التحصيل والتفهم للتدخل التربوي في تعليم الرياضيات للطلبة كالموجه المعلمون
معلومات أكثر من أجل إظهار فعالية تدريسهم في الرياضيات، كما كانت هناك حاجة
مهمة لأدوات التقييم والتفهم إلى التطور المستمر في أداء الطلبة.

الملخص والمناقشة

إن مسؤولية تطوير وتحسين تعليم الطالب في الرياضيات يجب أن يأخذ هو من عدة
بعض الاعتبارات عند تصميم وتنفيذ التدريس بالإضافة إلى مراقبة تطور أداء الطالب بشكل
مستمر من خلال أنواع مختلفة من طرائق وأدوات التقييم. إن الطلبة الذين لديهم صعوبات

ومشكلاتها هي معلم، الرياضيات يمكن أن يكونوا معلمين نشطين من خلال استخدام معايير جديدة هي التقييمات، تلاميذ فعال ومؤثر تكتيكات واستخدام التكنولوجيا هي تدريس من أجل تطوير تحصيل الطلبة وزيادة فهمهم وإدراكهم وتطوير مهاراتهم

إن تدريس الرياضيات المصممة بعناية تتضمن طرائق تدريس تراعي حاجات المعلمين ومستويات مختلفة في التعلم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، كلها تقدم دعماً مناسباً ووضع لطيفة ذوي الصعوبات في الرياضيات. لقد تم تقديم أمثلة متنوعة من الممارسات والتجارب لتدريس من أجل تعليم معلمي الرياضيات. أخيراً فإن مراقبة وتقييم أداء الطالب بشكل مستمر تعطي المعلمين تلميذة راجعة من نتائج تعلم الطالب والتي يمكن الاستفادة منها في التحسين والتعديل في التدريس. بشكل أكثر أهمية، فإن عملية تعليم بشكل نشط وفعال من خلال طرائق التدريس المبنية على أدلة بحثية ومبسطة، والتمتع والمسرورة ما وراء المعرفة وتكييف التعليم واستخدام تكنولوجيا العلم، بالإضافة إلى معلمين فاعلين هي المرافقة والتقييم المستمر لأداء الطالب على المتأخرات كلها سيكون لها أثر أكبر على تعلم الطلبة لأعلى مستوى ممكن.

المراجع

Bryant, B. R., Bryant, D. P., Kothley, C., Kim, S., Pool, C., & Seo, Y. L. (2008). Preventing mathematics difficulties in the primary grades: The critical features of instruction in mathematics as part of the equation. *Learning Disabilities Quarterly*, 31, 21-35.

Bryant, D. P., Bryant, B., & Harwell, D. (2005). Characteristic behaviors of students with LD who have teacher-identified math weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 168-177.

Bryant, D. P., Harwell, D., & Kim, S. A. (2003). Using explicit and systematic instruction to teach division skills to students with learning disabilities. *Exceptionality*, 11(3), 151-164.

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Allyn & Bacon.

Cavanagh, S. (2009). Math organization attempts to bring focus to subject. *Education Week*, 28(1), 1-24.

Cowley, J. C., Farmer, R. S., Van, W., & Miller, J. H. (1998). Arithmetic computer on performance of students with learning disabilities: Implications for curriculum. *Journal of Disabilities Research & Practice*, 4, 56-74.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: the emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.

Devi, H. K. (2000). Finding your innermathematician. *Chronicle of Higher Education*, 46, R3.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 85-95.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Bryant, J. D., Hamlett, C. L., & Seethaler, P. M. (2007). Mathematics screening and progress monitoring at first grade: implications for responsiveness to intervention. *Exceptional Children*, 73(3), 311-330.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burck, M., Hamlett, C. L., & Owen, R. (2003). Enhancing third grade students' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95, 306-313.

Gersten, R., Baker, S., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2009). *A meta analysis of instruction and interventions in mathematics*. Instructional Research Group, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 291-292.

Ginsburg, H. P. (1997). Mathematics learning disabilities: A view from development psychology. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 20-33.

Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shulim, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and duration, apraxia features. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37, 906-914.

Hudson, P., & Miller, S. P. (2006). *Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs*. Boston: Allyn & Bacon/Pearson.

Hudson, P., Miller, S. P., & Butler, F. (2006). Adapting and merging explicit instruction within reform-based mathematics classrooms. *American Secondary Education*, 35(1), 19-32.

Hutchinson, N. L. (1993). Second Invited response: Students with disabilities and mathematics education reform—Let the dialog begin. *Remedial and Special Education*, 14(6), 20-23.

Jackson, H. G., & Neel, J. S. (2006). Observing mathematics: Do students with EBD have access to standards-based mathematics instruction? *Education and Treatment of Children*, 29(4), 593-614.

Jitendra, A. (2002). Teaching students math problem-solving through graphic representations. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 34-38.

Jitendra, A. K., Digipi, C. M., & Perren-Jones, N. (2002). An exploratory study of scheme-based word-problem solving instruction for middle school students with learning disabilities: An emphasis on conceptual and procedural understanding. *Journal of Special Education*, 36(1), 23-38.

Jitendra, A. K., Griffin, C., Deatline-Buchman, A., Digipi, M., C., Sczesniak, E., Soto, N. G., & Xin, Y. P. (2005). Adherence to mathematical professional standards and instructional criteria for problem-solving in mathematics. *Exceptional Children*, 71(3), 315-347.



- Kroemer, G., & Van Klee, J. E. H. (2008). Mathematics interventions for children with special needs. *Research and Special Education, 24*(2), 97-114.
- Lee, J., Gisp, W., & Olson, G. (2007). The nation's report card: Mathematics 2007 (NCES 2007494). Washington, DC: National Center for Educational Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Maccini, P., & Gagnon, J. (2002). Perceptions and application of NCTM standards by special and general education teachers. *Exceptional Children, 69*, 325-344.
- Maccini, P., & Hughes, C.A. (2000). Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*, 10-21.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P., & Bentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends toward the education of students with learning disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 19*(4), 109-115.
- Mercer, C., & Mercer, A. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill-Prenice Hall.
- Myler, S. P., & Hudson, P. (2007). Using evidence-based practices to build mathematics competencies related to conceptual, procedural, and declarative knowledge. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(1), 47-57.
- Myler, S. P., & Verner, C. D. (1993). Using data to learn about concrete-semiconcrete-abstract instruction for students with math disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*, 89-96.
- Morris, E. L., & Oens, M. P. (2002). Developing missing vocabulary. *Preventing School Failure, 46*(1), 131-142.
- Montague, M., & Jekend, A. (2006). *Teaching mathematics to middle school students with learning difficulties*. New York: Guilford Press.
- Montague, M., Wiegert, C., & Morgan, T. H. (2000). Solve It Strategy instruction to improve mathematics problem solving. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, 10-16.
- Montague, M., & Bos, C. S. (1996). The effect of cognitive strategy training of verbal math problem solving performance on learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 26-33.
- National Center for Education Statistics (2009). *Highlights from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), 2009*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1995). *Principles and standards for school*

mathematics. Reston, VA. Author.

National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (1989). *Everyday counts: A report to the nation on the future of mathematics education*. Washington, DC: National Academy Press.

Riccomini, P. J. (2003). Identification and remediation of systematic error patterns in subtraction. *Learning Disabilities Quarterly*, 25, 233-242.

Safer, N., & Fraumeni, S. (2005). How student progress monitoring improves instruction. *Educational Leadership*, 62, 81-83.

Witzei, B. S., Ferguson, C. J., & Brown, D. (2007). Early numeracy skills for students with learning disabilities. LDOnline Exclusive [Available online at www.ldonline.com].

Woodward, J. (2004). Mathematics education in the United States: Past to present. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 14-31.

Woodward, J., & Montague M. (2002). Meeting the challenge of mathematics reform for students with LD. *The Journal of Special Education*, 36 (2), 89-101.

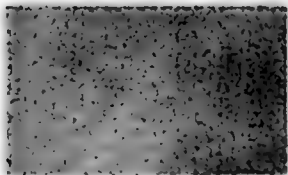


السطح الثاني عشر

حالات حول تعليم مهارات الرياضيات في صفوف الدمج

Cases About Teaching Math
Skills in Inclusive Classrooms





حالات حول تعليم مهارات الرياضيات في صفوف الدمج

Cases About Teaching Math Skills in Inclusive Classrooms

— الحالة الأولى (1) —

وردت معلمة كاري ويرز في عمله تترك من 15 سؤال لفظي في الرياضيات وقالت لطلبة أن يقرؤا السؤال الآن ليوحدكم قراءة سماعة. قالت المعلمة ويرز "حسناً" بعد أن أعطيت وقتاً لمراجعة السؤال الأولى دعنا نناقشه". قرأ الطالب "دوش" كسالة لمعلمة بصوت سماعة وقال لزمسة إلى أية درجة هو يكره الرياضيات وخاصة مسائل الرياضيات الصعبة.

* قالت المعلمة ويرز "دوشا، أريد منك أن تقرأ المسألة بصوت عالٍ، وسنعمل مع بعضنا بعضاً". بينما انتظرت المعلمة ويرز أمام الطلبة، بدأ الطالب دوش "عز" وهو في حصة فقه شديدة وقال "تبشاً لدينا 12 كيس شوكولاته، وفي كل كيس كان هناك 42 حبة شوكولاته. فكم عدد الكيسات الشوكولاته ويصحبهم على الطاولة. عندما غفلت دوشا وحرب أن أربع حبات شوكولاته بحالة صعبة وألقها في القمامة، ثم قررت تبشاً أن تصعب باقي حبات الشوكولاته في أكياس أخرى بحيث كل كيس يتكون من 10 (عشرة) حبة شوكولاته فقط كم كم شوكولاته سيكون لدينا؟" تعجب الطالب دوشا وقال لمعلمته "هـ سؤال طويلاً". فرددت عليه المعلمة "صحيح هو كذلك" ثم تابعت وقالت "حسناً دوشا، دعنا نقرأ كل أمرء المسألة لربح صعبة ونحاول أن نحلها. كم حبة شوكولاته وضعت على الطاولة؟" قال دوشا بصوت منخفض "حسناً هناك 12 كيس. وفي كل كيس عدد كبير من حبات الشوكولاته". فرددت عليه المعلمة ويرز "صحيح، إذا كان في كل كيس 42 حبة شوكولاته، فكم حبة شوكولاته على الطاولة؟" حاول الطالب دوشا أن يفكر في المسألة، لكنه لم يستطع الإجابة. ثم قال دوشا "أنا لا أعرف الإجابة، بالإشارة إلى ذلك هاني أكره الشوكولاته".

ردت المعلمة ويرز وقالت "حسناً" دعني أقوم بذلك، وت سوف تستمع. وأيضاً بقية الطلبة "كتبت المعلمة ويرز $504 = 42 \times 12$ ". ثم نظرت المعلمة ويرز وأتت بطلبة يكتبون الجواب باستثناء الطالب دوشا الذي كان يمشي باتجاه نافذة الصف، صرخت المعلمة ويرز على الطالب دوشا وقالت له "اكتب الإجابة" فكتبت دوشا الإجابة الموجودة على أطوح

بأنهم من أنه لم يفهم كيف حلت المعلمة السؤال.

شعب سلمة وير باستكمال الإجابة عن التلويح وكلفت (4 - 504 = 500 و 10/500 = 50 حبة شوكولاته في كل كيس) تم طلبت من الجميع أن يتوقف ويقول في "سجدهم" هناك 50 حبة شوكولاته في كل كيس".

ليس مفاجئ أن هناك عدد من الطلبة الذين أجابوا عن أسئلة أخرى بينما نحن نعلمه السؤال الأول لأن نصف قد تعلم وراجع حل المسائل الرياضية المعقدة لمدة 3 أسابيع ماضية، إلا أنه بالنسبة للطلاب دوشا، طائب صعوبات تعلم هي صف دمج، فزن حل المسائل الرياضية المعقدة يعتبر واجباً مؤثراً ومرجعاً جداً بالنسبة له.

بالإضافة إلى صعوبات القراءة لدى الطالب دوشا، فإن أداءه ضعيف جداً في الرياضيات بحيث لديه صعوبة في فهم المفاهيم الرياضية التي يستطوع تفهيمه بصفته استيعاباً بسهولة، بالرغم من التحريص الجيد في مادة الرياضيات إلا أن هذا لا يفيده كثيراً وهو يكره الرياضيات ويكره أي شيء له علاقة بالرياضيات، فعلى سبيل المثال - فقد مر في امتحان من قبل واجبا بينما واحد إساقية كل أسبوع، صفوف يأخذ علامة ضعيفة رغم أن طالب دوشا أن يقوم بأي واجب صفي، بالرغم من حقيقة أنه يستطيع أن يرفع علامته من D إلى علامة C.

بمجم تيري ماسكار هو معلم غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومع لصعوبات طائب دوشا هي الرياضيات، وهو أحياناً يساعد المعلمة وير في تدريس الصف، إلا أنه في فترة الأخيرة لم يكن لديه الوقت الكافي للمساعدة في التدريس بسبب كثرة جدولته الدراسية.

عند مراجعة أحدث جدول علامات لتحصيل الطالب دوشا وجد المعلمة فاسكار العلامات الآتية:

* اختبار وود كوك - جونسون (III) اختبارات التحصيل

تعرف على الكلمة والحرف		55	90%
المقدرة في القراءة		37	92



البيانات الشخصية		البيانات الشخصية
عدد الفصول	27	62
فهم واستيعاب المعلومات	12	25
حساب	19	40
اتصال في الحساب	17	34
التهجئة	43	78
اتصال في الكتابة	48	97
فهم وفهم في الفهم	37	95
حساب في الحساب	10	24
حساب في الحساب	42	97
عدد الفصول بعد فترة معينة (متعدد)	34	76

ثم قد اطلع فاسكار، معلم مرفقة المصادر " هذا ما عرفت " الطالب دوشا في صعوبة في الحساب وفي حل المسائل الرياضية التطبيقية لاحظ أيضاً المعلم فاسكار أن شعوراً آخر في معرفة سابقة قد قيم الطالب دوشا على اختبار القدرة الرياضية The YOMA (Test of Math Ability). يذكر التقرير أن أداء الطالب دوشا في مسر العمل في موضوع المبررات (رقبة مثلية 50) وأقل من المتوسط على الاختبار العربي في الحساب (رصة مثلية 9) وفي المعلومات العامة (رصة مثلية 16) و أداءه ضعيف جداً في حل المسائل الرياضية المتعددة (رصة مثلية 2)



الاستراتيجية التعليمية

1. من خلال ما سبق ماهي المهارة (أو المهارات) التي سوف نستخدمها في التدريس لتدريسي أو ما مهارات التي سوف نستخدمها من أجل التعزيز والقيام بشكل تفصيلي؟
2. في الصف اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما التغيرات / أو أضعف لدي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالب دوشا؟
3. خارج صف الدرس، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما الإستراتيجيات أو الأساليب التي يمكن تعلمها للطالب من أجل تطوير أدائه؟

4. إذا درست الطالب إستراتيجية ما خارج صف الدمج، فما الذي يمكن فعله من أجل
لضأكد أن يحصل جميع الإستراتيجية في الصف وفي مواقف أخرى؟
5. كيف يمكن أن تتعلم تطور أداء الطالب في 'المهارات الرياضية' صف كيف ومتى
ستفهم أداء الطالب؟

نذكر في موضوع الجبر عندما نشكر الطالب لئنه من أن الرياضيات هي صنف صعباً. اهتمم كان صعباً جداً، أشار المعلم ريث أن تلك المادة تتضمن فقط مستوى صنف سابع وثامن، بينما كان الطالب لئنه في مستوى صنف عاش.

لئنه كان في صفوف طلبة من ذوي صعوبات التعلم عندما شخص بأنه طالب صعوبات تعلم منذ الصف الرابع، إن مستوى ذكاء لئنه أعلى من المتوسط بقليل، إلا أن صعوبات التعلم لديه تمنعه من الوصول إلى مستوى إمكانياته المتوقعة وخاصة في مادة الرياضيات. في مواد أخرى، فإن لئنه أدائه متوسط أو أعلى من المتوسط، إن صعوبات الرياضيات هي السبب الرئيس التي جعلته يستمر بالحصول على خدمات تربية خاصة. إن الرياضيات هي السبب الذي تعاني لئنه هي مادة صعبة وتحتاج إلى جهد كبير ليتمكن فهم المهارات الرياضية. يتلقى طالب لئنه بعض مهارات الرياضيات، ولكنه لم يتقن بعد وقد لا يتقن هذه الرياضياتية أخرى. فعلى سبيل المثال، ما زال لئنه ليس بصعوبات في حقائق وجدول ضرب الأعداد تكسرة مثل جدول ضرب العشرة والعدد 9، من جهة أخرى، هو يفهم ويتقن مستويات عالية في الاشكال الهندسية والجبر والتي قد لا يتقنها طلبة آخرين.

يحرص الطالب لئنه على كثير من التعلم في الرياضيات، فبالإضافة إلى تعليمه مادة الرياضيات في البيت من قبل معلم بعد الإنتهاء من دوام المدرسة، هو يأخذ أيضاً حصصاً رياضيات مع صديقة صعوبات تعلم في نهاية كل أسبوع كما يحصل على خدمات تربية خاصة في مادة الجبر في صنف دمج.

في صنف دمج مادة الجبر، فإن الطالب لئنه بالإضافة إلى طالب صعوبات تعلم آخر يحصلان على خدمات تربية خاصة ليتعلموا مادة جبر 1. المعلمان ريث وبونج يدرسان ذلك لصف مادة جبر 1 فهما يتبادلان الأدوار في دعم وتعليم دروس الرياضيات في مادة جبر 1. عادة يهيئ لئنه ريث في بداية الحصص، مثل مراجعة الدرس السابق ومن جهة بونج يجيب لمخبري مع الطلبة، ثم يقوم المعلم بونج بتدريس مهارات جديدة. يواجه لئنه صعوبات في فهم عدة مواضيع وقد حصل على بعض العلامات المنخفضة في لاحتجابات مؤخر. بالرغم من أن المعلم في البيت يعيد تعليم كثير من المهارات الرياضية التي يدرسها في المدرسة إلا أن الطالب لئنه ما زال يواجه صعوبات في فهم تلك المواضيع، فعلى سبيل مثال، في أحد الدروس مؤخر، قام المعلم بونج بتعليم الطلبة كيفية استخدام المعادلة لحساب لايجاد أن الطالب لئنه أنه فهم المعادلة. إلا أنه حصل على علامة صفرية

هي لاحقاً. لأسبوعه، هي مهمتها كثيراً من المخططات المخطوطة لحساب حمل الأحمال، مثل هذه لأغنية، جعلت المعلم ريث يستطيع أن الطالب، ليس بحاجة إلى تعليمه في صف خاص بالطبقة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات طيلة الأسبوع وليس حصه وحدة في نهاية الأسبوع.

خلال فترة التخطيط لدرس، ناقش المعلمان بونج وريث الصعوبات التي يواجهها المعلمون في التكيفات في التعليم والتي يمكن أن يتم ترويضها للمعاق، قال معلم ريث "حسناً، بالإضافة إلى إمكانياته جداول تمرين عن حقائق أساسية في الرياضيات، حسناً، هي هذه التكيفات وتعديلات يجب أن تعطىها للطالب ليس؟ كلا المعلم، ريث و المعلم بونج شعراً أن استخدام الآلة الحاسبة يمكن أن تكون أحد التعديلات المقترحة، ولكنها قد لا تكون أمراً عادلاً في مونتيسغ أخرى. فقد قال المعلم ريث "أنا لن أسمح باستخدام غير محسود ثلاثة أسابيع"، فرد المعلم بونج عليه وقال "نعم، أنا أوافقك الرأي، ولكن إذا لم نتمكن ذلك فإنه سوف يفضل في امتحانات الرياضيات المقابلة، دفع، تواجه هذا الأمر، هو لا يستطيع أن يحل المسائل الرياضية في معظمها بسبب أدائه الضعيف في القيام بمهام الحسابات الحسابية ونقصه في سؤال المعلم ريث "حسناً، ما الذي تستطيع أن تفعله أيضاً؟ وقد سأل المعلم ريث عن علامات الإحباط من أداء الطالب، ليس.

١. أسئلة التمهيدية

- 1 من خلال ما سبق، ماهي المهارة (أو المهارات) التي سوف تستهدفها في شرح التبرير؟ أو ما المهارات التي سوف تستهدفها من أجل التعزيز والتقييم بشكل تعسفي؟
2. عي لنفسه، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما التعديلات / أو الدعم الذي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالب ليس؟ متى تكون التعديلات في القسم غير عادة أو أن تكون فعلاً دعامة وركيزة في تعليم الطبقة ذوي الحاجات الخاصة؟
3. حدد صف الدمج، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما الإستراتيجية أو الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها لطلاب من أجل تطوير أدائهم؟
4. حددت لطلاب إستراتيجية ما خارج صف الدمج، مما الذي يمكن عمله من أجل التأكد أن لطلاب هم الإستراتيجية في نصف وفي مواقف أخرى؟

و كيف يمكن أن نقيم تطور أداء الطالب في المهارات الرياضية؟ صف كيف ومتى ستقيم أداء الطالب؟

بعض مسائل الأجرى هي "المدرسة" فرحت عليه المعلمة كوك "لا بأس، نحن لسويمان في حل السؤال الأول" ثم تحرك أنعلم هيلارد وجلس بجانب الطالبة أليسون لمساعدتها في حل مسألة الرياضيات المتقدمة

يبدو أن كلا المعلمين، أنعلم كوك والمعلم هيلارد ليس لديهما خبرة الكافية في تدريس الطلبة كطالبة في المسائل الرياضية. فبالنسبة إلى المعلم هيلارد، الرياضيات هو موضوع الأضيق لديه في القدرة على تدريسه، وبالنسبة إلى المعلمة كوك لم تكن هي أفص بكثير في لفظة والمهارة على تعليم الطلبة كيفية حل المسائل الرياضية المتقدمة.

بعد التقى برتبع مجدداً بالنسبة للطالبة أليسون وحتى بالنسبة إلى المعلم هيلارد عندما بدأ سؤال الثاني -

س2 مسائل ذهنت 2.35 \$ ثمن وجبة الغداء، ويرتفع أكثر من مسألي بـ 0.355 ثمن وجبة الغداء، بينما لا يرفع أقل من مسألي بـ 0.20 \$ ثمن وجبة الغداء. ما هو المجموع الكلي لذي دفعه الجميع؟

قال المعلم هيلارد لأليسون: "حسناً أليسون، دعينا نرى من أين يمكن أن تبدأ في حل مسألة الرياضيات. بدأ المعلم هيلارد وكلّنه يعرف ما الذي سوف يقوم به. ثم حاول أن يحل مسألة بنفسه قبل أن يعطيه للطالبة أليسون. ثم ذهب بالحل للمعلمة كوك، فوجد أن حله كان غير صحيح. ثم قال المعلم هيلارد لنفسه "حسناً، لنرى كيف يمكن أن نحل ذلك" حيراً وبعد محاولة ثالثة، جاء المعلم هيلارد بالإجابة الصحيحة ثم جعل بجانب أليسون وسأله يشرح صراحة الإجابة الصحيحة على السؤال إلا أنه لم يشرح عدة مرات وهو يشرح للطالبة أليسون وأخيراً، قرر أنعلم هيلارد لأليسون "عموماً، اكتسب الإجابة هذه لأن هذا سؤال صعب بالنسبة إليك". بين الصعوبات والمستوى العالي من الإجابات لدى طالبة أليسون وبين ضعف في مهارات التدريس علميها، لا عجب أن استمرت أليسون بإظهار صعوبات تعلم في الرياضيات حتى نهاية السنة الدراسية.



أسئلة المناقشة

1. من خلال ما سبق، ماهي المهارة (أو المهارات) التي سوف يستهدفها في التدريس التربوي؟ وما المهارات التي سوف يستهدفها من أجل التعزيز والتقييم بشكل تفصيلي؟



2. هي الصف، مجموعة مهارات معينة، وقرر ما التعديلات / أو الدعم الذي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالبات اللبسون؟
3. خارج صف الدمج، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما الإستراتيجية أو الاستراتيجيات التي يمكن تسميتها للطالب من أجل تطوير فهمه؟
4. إذا درست الطالب إستراتيجية ما خارج صف الدمج، فما الذي يمكن فعله من أجل لتأكد أن الطالب صمم الإستراتيجية هي الصف وهي موثقة أخرى؟
5. كيف يمكن أن تقم تطور أداء الطالب في المهارات الرياضية؟ صف كيف ومنى ستقيم أداء الطالب؟
6. عند تدريس حل المسائل الرياضية المتقدمة، ما الذي يمكن فعله من أجل مساعدة بعض الطلاب على فهم حل تلك المسائل؟

— الحالة الرابعة (4) —

"فلاد" طالب في الصف السادس هي مدرسة إعدادية تدعى مدرسة ك. من مدرسة ك من تستقبل كل عام دراسي طلبة من 3 مدارس ابتدائية وتنتشر واحدة من أكبر المدارس في ولاية أوكلاهوما بالملكية. لذلك، فإن معظم الطلبة الجدد عادة ما يشعرون أنهم غريبين في تلك المدرسة الجديدة والكبيرة بالنسبة لهم. على أية حال فإن الطالب فلاد كان يعتبر طالباً صعب المزاج ولا يسمح لأي شخص بأن يقول له ما يجب أن يفعله.

تم تشخيص الطالب فلاد على أنه طالب ذو اضطراب انفعالي وسلوكي. فقد سبب كثير من المشكلات السلوكية مع جميع المعلمين المتابعين في المدرسة الابتدائية وتم حذر معه نصف نخس من سلوكياته لجميع معلميه في المدرسة الإعدادية هي نصف لم من تشاجر الطالب فلاد مع معلميه ومعلميه في الصف. أما بالنسبة للمهارة فلا نسبة لطالب فلاد، فهي ضعيفة للغاية. وعادةً الرياضيات هي أكثر المواد التي يكرهها. عادة ما يأتي فلاد إلى المدرسة غاضباً ومعتاداً.

في مدرسة "كامبر" الإعدادية، هناك معلم تدعى "بيركنز" وتعمل نصف لمدارس وتدعى "سعيد" وقد عملا مع بعضهما البعض خلال السنتين الماضيتين. مع بدء "بيركنز" مع المعلم "سعيد" في 3 صفوف دمج، كما يعلم معلم الدمج بيركنز طلبة ضمن مجموعات صغيرة في غرفة المصادر. بالإضافة إلى الطالب فلاد فإن معلم بيركنز مسؤول أيضاً عن تعليم سبعة طلبة من ذوي الصعوبات. جميع طلبة ضمن بيركنز يمشون كل لوقت أو معظمه في صفوف الدمج عند المعلم سعيد عادة، ما درس معلم بيركنز في صفوف الدمج أثناء الصباح ويمنح طلبة بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة في غرفة المصادر.

بالنسبة إلى ملف الطالب فلاد فقد لاحظ المعلم بيركنز أن الطالب فلاد قد تم تشخيصه بـ اضطراب انفعالي (ED) منذ 4 سنوات ماضية بسبب أن الطالب فلاد كان كثير الكلام، كثير المشاجرات ولا يحترم تعليمات المعلمين والإدارة.

وجد معلم بيركنز أن القدرة العقلية للطالب فلاد كانت منخفضة قليلاً تقريباً 67، بالإضافة إلى أنه كان العدواني، فيمكن أن تكون أكثر مشكلاته السلوكية هي مدرسته



بسبب ذلك، قرر المعلم بيركنز أن يقدم المهارات التعليمية إلى أجزاء وأقسام صغيرة يمكن تبسيطها بحيث لا يهبط الطالب فلاد معها. كما قرر المعلم بيركنز أن يقدم كثير من التمرين من أجل "كممارسة على المهارات خلال تدریس هذه الأجزاء وكثير من التشجيع والتعزيز". عمل بطريقة مناسبة، كما لاحظ المعلم بيركنز أن الطالب فلاد ساهم كثير من الصعوبات عندما يعطي عمل كثير مرة واحدة ويستطيع فلاد أن يتحكم بنفسه، إذ يستطيع أن يمسح حل النصف بطريقة تناسب مع قدراته ومهاراته.

في مادة الرياضيات عندما راجعا المعلمان بيركنز وسنود هيئة من أوراق العمل للطالب فلاد، وجد أن فلاد يعرف كثير من اتحقائق الرياضيات الأساسية إلا أن أدائه ضعيف جدا في مهارات الرياضيات في النصف المعاكس والنصف الجانبي مثل: مهارات ضرب وقسمة أعداد من ثمانية متعددة، جمع وطرح الكسور، وعملات ضرب وقسمة أعداد عشرية بشكل خاص، عندما لاحظنا طريقة حل الطالب فلاد لمسائل القسمة، وجدنا أن الطالب فلاد عمل كثير من الأخطاء في حل مسائل رياضية للقسمة الطويلة. عندما راجعا 5 مسائل رياضية وجدنا أنه عمل الأخطاء الآتية:

$$\textcircled{1} \begin{array}{r} 222 \\ 3 \overline{) 666} \\ \underline{-600} \\ 66 \\ \underline{-60} \\ 6 \\ \underline{-6} \\ 0 \end{array}$$

$$\textcircled{2} \begin{array}{r} 680 \\ 3 \overline{) 258} \\ \underline{-240} \\ 18 \\ \underline{-18} \\ 0 \end{array}$$

$$\textcircled{3} \begin{array}{r} 222 \\ 4 \overline{) 888} \\ \underline{-800} \\ 88 \\ \underline{-80} \\ 8 \\ \underline{-8} \\ 0 \end{array}$$

$$\textcircled{4} \begin{array}{r} 310 \\ 5 \overline{) 515} \\ \underline{-500} \\ 15 \\ \underline{-15} \\ 0 \end{array}$$

$$\textcircled{5} \begin{array}{r} 650 \\ 6 \overline{) 336} \\ \underline{-300} \\ 36 \\ \underline{-36} \\ 0 \end{array}$$

أدبينة للمناقشة ؟

1. من خلال ما سبق، ماهي مهارة (أو المهارات) التي سوف يستهدفها هي شرح الترتيب؟ أو ما المهارات التي سوف يستهدفها من أجل التقييم والقياس بشكل تفصيلي؟
2. هي لصف، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما التعديلات / أو الدعم الذي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالب فلاذ؟
3. خارج صف الدمج، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما الإستراتيجية أو الامتدادات التي يمكن تصميمها لتطالب من أجل تطوير أدائه؟
4. إذا درست الطالب إستراتيجية ما خارج صف الدمج، فما الذي يمكن فعله من حيث التأكد أن لتطالب عمم الإستراتيجية هي الصف، وفي مواقف أخرى؟
5. كيف يمكن أن تقم تطور أداء الطالب في المهارات الرياضية؟ صف كيف يمكن استخدام الطالب؟



٥- الحالة الخامسة (5) —

المعلمة جين هي معلمة مسؤوليات تعلم والتي تعلم بطريقة تعاونية مع المعلمة "كير" معلمة الصف الثاني ابتدائي. في معظم الأيام، هما يستخدما طريقة التعليم "تو.زي" هذه تعمل على تعليم مفاهيم جديدة، فهما يقسمان الصف إلى مجموعتين. وكل معلمة تدرس مجموعة معينة، فهما يشعرا أن تقسيم الصف إلى مجموعتين سيساهمهما في دروس على تعليم المفاهيم بطريقة أكثر شمولية وإعطائهما تغطية زمنية جيدة خلال التميز في دروس موجهة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي بينهما، وهما يعملان مع بعضهما بطريقة جيدة ويشعر أنهما يستفيدان من بعضهما البعض. هذا الأسلوب يتسبب في تعليم تلبية على معرفة الوقت باستخدام ساعة المقاييس.

يبدأ وصف الطالبة "ويلما" عقرب العقاشي باتجاه الرقم 1 وعقرب الساعة باتجاه الرقم 3، مستعملة بذلك، وكأنها لعبة، لكن بعد ذلك سألتها المعلمة جين "ويلما، ما الوقت الذي عبر عنها ساعة؟" فردت عليها الطالبة "ويلما" "اعتقد... اعتقد أنه ساعة لثلاثة و نصف". وتكلمت بصوت خافت. الطالبة ويلما هي طالبة ذو صعوبات والتي تحتاج إلى مساعدة وتعليم إضافي حتى تستطيع أن تتعلم المفاهيم وتتبعها.

ثم ردت عليها المعلمة جين وقالت لها "المعلمة هي الثالثة وخمس دقائق" ثم فاست المعلمة جين مرة أخرى "حسناً أيها الطالبة، لنحرك عقرب العقاشي باتجاه الرقم 7 وعقرب الساعة باتجاه الرقم 9 لأن ما هو الوقت؟" بعد ذلك ردت جين المربحة، ورددت صوت الطالبة، فسألت مرة أخرى ما الوقت؟ "لكن انتشال الطالبة بالاستعداد للفرصة جعلت تقول خطأ" الساعة 3:35، الآن يمكنكم الذهاب".

بعد أن خرجت تلبية من الصف، قالت المعلمة كير (معلمة الصف) للمعلمة جين (معلمة صعوبات التعلم) "جين، لقد لاحظت أن كلا المجموعتين واجهتا وقتاً صعباً لمعرفة الوقت، هذا صحيح"، لقد لاحظت المعلمة جين أيضاً أن طالبان من ذوي الصعوبات العقلية وثلاث طلبة من ذوي صعوبات التعلم واجهوا صعوبات واضحة في معرفة الوقت. لم ردت عليها المعلمة جين "هذا صحيح بشكل عام، باستثناء الطالبان نوجو وأريث (طالبان ذوي تحصيل مرتفع) فلم يواجهوا صعوبات في معرفة الوقت" ثم أحادتها المعلمة كير وقالت لا

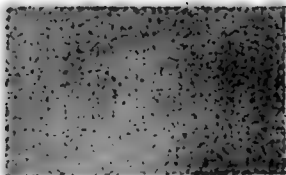
أدري جميعه هي يجب أن يمضي نصف ساعة إضافية في مراجعة الوقت باستخدم ساعة لتدريب، ثم يجب أن تعلمهم موضوعاً جديداً. فكانت لها المعلمة جين "حسناً نحن نحتاج أن نغير شيئاً ما، بسبب أن الطلبة لم يتعلموا معرفة الوقت بشكل واضح وخاصة لصبة ذوي الصعوبات". فدرست عليها المعلمة كيز "هذا صحيح" ثم فكرت بشكل عميق في الموضوع.

فيها، درست المعلمة جين في المرات بين الصموف، فكرت في طريقة لتدريس أنفسهم لتعليم معرفة الوقت، ولكنها لم تستطع في هذا الوقت أن تفكر بطريقة تدريس أخرى، تعلم المعلمة أن طبيعتها بحاجة إلى أن يتقنوا مفهوم معرفة الوقت، أو سيكون أدوم ضميماً هي تعتبر انوية تستدعي للمعايير المشكلة في التدريس انتمونوني مع المعلمة كيز أنها تريد أن تتقن بمعرفة إلى تعليم معاجيم أخرى محددة وتعتمد بشكل واضح وكبير على الوقت، استقبلت بموضوع التعويض في التعليم وصديق الوقت في تدريس تلك المعاهيم. فهي تعلم من لديها حصص صفية واحدة فقط لتعليم ومساعدة الطلبة على تعلم معرفة الوقت باستخدم ساعة عقارب، لأنها بعد ذلك سوف تتقن المعلمة كيز إلى تعليم مفهوم جديد هو "عقد نقود". فأتت جين بنفسها "أنا من السحرة أنه لا يوجد وقت لتعليم الوقت"، هيءاء على جدوى تعليم لها ذات عقد المعلمة كيز، يجب استكمال تعليم الوقت قبل أن يوعى.

في اليوم الثاني، تم اختيار جميع المعلمة جين إلى الصف، وجدت المعلمة كيز وقد حمرت أدوم لتعليم بمهارة كريمة عد النقود. ثم فأتت المعلمة كيز "دعنا أولاً نحاول أن ندرس تعليم معرفة الوقت في نصف أول من التحصة ثم نحاول أن ندرس عهارة عد النقود هي لنصف ثاني من التحصة". بهذا تم تقسيم الصف إلى مجموعتين تمكرت المعلمة جين إلى أي درجة يحتاج الطلبة إلى مزيد من المراجعة وتعليم معرفة الوقت. عندما بدأت المعلمة جين درس معرفة الوقت ومن جمته، وجدت أن معظم الطلبة عرفوا وأكملوا حل الواجب المنصفي في معرفة الوقت باستخدام ساعة العقارب، باستثناء طائفتين هما ويلما وكلاريك من ذوي الصعوبات، فهما لم يستطعا أن يمسوا لتتلق بمعرفة الوقت بشكل صحيح. قبل أن تظهر المعلمة جين مرة أخرى لواجب تصفي مع "طلبة، سمعت المعلمة كيز وهي تقول لها بأنه حان الوقت للانتقال من مهارة عد النقود ثم سألت المعلمة جين نفسها وقد أتت "ما الذي يمكن أن أفعله أيضاً لمساعدة في تعليم معرفة الوقت؟"

استلهامه لمصطفی

1. من خلال ما سبق، ماهي المهارات (أو المهارات) التي سوف نستهدفها في شرح لتربوي؟ أو ما المهارات التي سوف نستهدفها من أجل التقويم والقياس بشكل تفصيلي؟
2. هي لصف، اختر مجال مهارة معينة، وقرر ما التعديلات / أو الدعم الذي يمكن أن يستخدم من أجل مساعدة الطالب؟ ولماذا؟
3. خارج صف الدمج، اختر مجال مهارة معينة يقرر ما الإستراتيجية أو الأسر التي يجب أن يمكن تعلمها للطلاب من أجل تطوير أدائه؟
4. درست الطالب إستراتيجية ما خارج صف الدمج فما الذي يمكن فعله من أجل التأكد أن نصائب عمق الإستراتيجية هي لصفت وهي موافقة أخرى؟
5. كيف يمكن أن تقويم تطور أداء الطالب في المهارات انرياضية؟ صف مع ومضى تقويم أداء الطالب؟



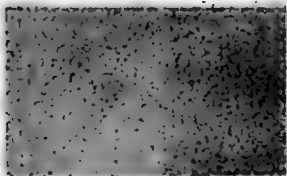


الفصل الثالث عشر

استراتيجيات التدريس الفعال في تعليم العلوم والدراسات الاجتماعية

Effective Techniques for Teaching in the
Content Areas





استراتيجيات التدريس الفعال في تعليم العلوم والدراسات الاجتماعية

إن المعلمين المسؤولين عن تدريس الطلبة غير الموقفين والطلبة ذوي الإعاقات في مواد العلوم والاجتماعيات (التاريخ، الجغرافيا، والقائمة الوطنية) يواجهوا كثير من الصعوبات والتحديات.

إن التحديات تنقسم من الصعوبات التي تواجه الطلبة هي إلقاء المحتوى في مواد العلوم والاجتماعيات، بالإضافة إلى القسح حول براسج إعداد المعلمين. على أية حال ما زالت هناك فرص في تطبيق استراتيجيات تدريس فعالة من أجل تلبية حاجات الطلبة في مرحلة موزج حول براسج إعداد المعلمين في كل من معلمي الصفوف العامة ومعلمي التربية الخاصة، فإن المعلمين الحاصلين على شهادة تدريس من صف الروضة وحتى الصف السادس (الروضة الصف السادس) عادة ما يكونون حاصلين على شهادة في تدريس مرحلة الابتدائية لذلك فإن برامج المواد في الجامعة أو أكاديمية تقوم بإعدادهم في مجالات تدريس بشكل عام، وليس كمختصين في مجال معدد بالإعتماد على براسج نفسه وعلى متطلبات الولاية الأمريكية فيما يتعلق بمتطلبات الشهادة، فإن المعلمين الحاصلين على شهادة معلم صفوف من الروضة إلى الصف السادس (الروضة الصف السادس) قد حصلوا على مادة واحدة فقط أو أكثر بقليل في تدريس العلوم والاجتماعيات وراسج مواد معده هي تدريس الطلبة ذوي الإعاقات من جهة أخرى، المعلمون الذين حصلوا على شهادة تدريس كمعلم من الصف السابع وحتى الصف الثاني ثانوي عادة ما يكونون حاصلين على شهادات تخصص في مجال معدد مثل العلوم، التاريخ، الرياضيات أو اللغة الإنجليزية وغيرها، مرة أخرى، فإن هؤلاء المعلمين (معلمي الصفوف من السابع وحتى الصف الثاني ثانوي) لديهم إعداد قليل في تدريس الطلبة ذوي الصعوبات أو الإعاقات.

من جهة أخرى، فإن معلمي التربية الخاصة يتم إعدادهم لتدريس الطلبة ذوي الإعاقات في جميع المواد والمجالات وتكلمهم بشكل عام يقتصر على الخبرة تدريس مواد العلوم والاجتماعيات، كتنجزة لذلك فإن معلمي التربية الخاصة يساعدون معلمي الصفوف العامة في تدريس مواد العلوم والاجتماعيات مثل المساعدة في تعديل الأدوات ومزج التدريس ومعلم

معدلات هي معيار ملائمة ذوي الإعاقات، وتعديل التدريس من أجل تشبيه حاجات لطلبة ذوي الإعاقات.

إن الاختلافات في برامج إعداد المعلمين بين معلمي المرحلة الابتدائية (الروضة - الصف السادس) ومعلمي المجالات والتخصصات المحددة (الصف السابع - الصف الثاني الثانوي) بالإضافة إلى الإضافات من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة كلها تؤثر في أدوار المعلمين الذين يدرسون تعليم الطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات البسيطة هي مواد العلوم والاجتماعيات، بالإضافة إلى ذلك، فإن نموذج التدريس الذي يتم تحديده في خطة تربوية فردية تؤثر في دور معلم التربية الخاصة في عملية التعلم، بناءً على ما هو معدود وموصى به في خطة الفردية، فقد يتم تقديم دعم محدود أو عدم وجود أي دعم للمعلم، والإضافة البسيطة من قبل معلم التربية الخاصة هي صف المدرس عند تعليمه مواد العلوم والاجتماعيات.

عكس ذلك، فقد يحصل طائر ذو إعاقة بسيطة على دعم مكثف من قبل معلم التربية الخاصة ودعم من قبل مساعد معلم تربية خاصة عقد دمج في صف لتعليم مواد العلوم والاجتماعيات، فإن دور معلم التربية الخاصة ومعلم الصف العام في تربية المعلمين والاجتماعيات لطلبة ذوي الإعاقات البسيطة يتم تحديده في خطة التربية الفردية ويعتمد على ذلك على أية حال، بغض النظر عن متطلبات وتوصيات العملية التربوية المعتمدة في نموذج التدريس في العلوم والاجتماعيات، فإن التحديات وحاجات الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والمثلية الذين لديهم مهارات لغة إنجليزية محدودة بعد أن يتم تثقيفها.

إن هذا الفصل يركز على بعض الصعوبات والتحديات عند تدريس مادتي العلوم والاجتماعيات لطلبة ذوي الإعاقات، بالإضافة إلى الاستراتيجيات المصممة في دعم تعليم الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة لمادتي العلوم والاجتماعيات.

الصعوبات في تدريس مادتي العلوم والاجتماعيات

كثير من الطلبة ذوي الإعاقات وغير الموقنين يواجهون صعوبات في تعلم المفاهيم وفهم معنوي وكتساب المعلومات في مادتي العلوم والاجتماعيات، إن صعوبات الطلبة في فهم تلك المواد يرتبط بصعوبات في القراءة والفهم والاستيعاب والتذكر، وهذه الصعوبات هي



لاحت. وتمت. كجزء من التعرف إلى مستوى إتقان الطلبة للمعواذج، فإن قسم التربية الأمريكية جمع معلومات عن الطلبة في مدارس عامة وخاصة لأكثر من 30 سنة.

هذه المعلومات تم جمعها من قبل مؤسسة القياس الوطني للتعليم التربوي (The National Assessment of Educational Progress, NAEP). ووضعت لتدعيم مؤسسة ثلاث مستويات في التحصيل تتدرج من الأقل مستوى إلى أعلى مستوى.

1 - المستوى الأساسي Basic- يشير إلى الإتقان الجزئي من المعلومات والمهارات التي تعتبر مهارات أساسية في مستوى صفي محدد.

2 - مستوى المتقن Proficient (أو المستوى المعترف)- ويشير إلى إنجاز أكاديمي قوي. لطلبة الذين يساوي إلى هذا المستوى يظهرون كفاءات في كثير من جوانب.

3 - مستوى المتقدم Advanced- يظهرون أداء متميزاً.

مجموعة مهارات الطلبة أو تحصيل الطلبة في أي مستوى (مثال: الأساسي المعترف و المتقدم) وما يقارنه في المستوى الصفّي (مثال الصف الرابع، الثامن، أو مستوى ثانوي ثانوي) قد تم تحديده وتعرفة شخصاً من قبل مؤسسة القياس الوطني للتعليم التربوي (NAEP). فعلى سبيل المثال: فإن المستوى الأساسي (Basic) لأداء الطلبة في مستوى الصف الرابع في مادة الاجتماعيات وتاريخ الولايات المتحدة يمكن وصفه بأن العملية هي هذا المستوى قادرون على ما يأتي:

"يحدد ويصف عدد قليل من الناس المشهورين والأماكن والأحداث ولأكثر هي التاريخ الأمريكي يجب أن يكونوا قادرين على تفسير أسباب الاحتمال بمعظم العطلات الوطنية ويكون لديهم بعض الألفة والمعرفة بجغرافيا الولاية التي يعيشون فيها وولايات المتحدة بشكل عام ويكونوا قادرين على التعبير بالكتابة بفكر قليلة حول أية فكرة رئيسية في مادة التاريخ الأمريكي" (Lee & Weiss, 2007, p.19)

بناءً على تقرير ومعلومات المحددة من قبل مؤسسة القياس الوطني لتطوير التعليم (NAEP) فإن مستويات أداء الطلبة عام 2006 قد تحسنت في كل المراحل الصفية وهي معظم المجتمعات المحلية (Lee & Weiss, 2007). المعلومات التي تم جمعها لكل مستوى صفي تشير إلى نسب مئوية ضمن أو أعلى من المستوى الأساسي ويأخذ ضمن أو أعلى من المستوى المعترف، وعلى سبيل المثال: 70% من طلبة الصف الرابع كان مستوى أدائهم



٢. المستوى العملي

عندما يبدأ الطلبة بدخول الصفوف الإعدادية والثانوية، يصبح تشبيه متوقفاً مع مستوى متجه وتتمثل المواضيع المطلوبة تعلمها بالإضافة إلى طرائق التدريس مرغوبة فيه من قبل معلمين. أساليب التدريس قد تتضمن أساليب المحاضرة وشبكات لتعليم الشفوي، وعضدي، والمختبرات. والمسابقات المبنية على شبكة الإنترنت، والأفلام والتعليم المستقل أو الذاتي وغيرها.

إن الطلبة ذوي الإعاقات والطلبة المعرضين لخطر المشي الأكاديمي في مواد الاجتماعيات والنوم يشتركون في مجموعة من الخصائص، فهم لديهم صعوبة في مهارات القراءة، فهم لا يكتسبون المهارات اللغوية والتذكر (مثل: القراء، تسهيل المعلومات، بحرية فهم المعلومات المكتوبة والمطروقة، فهم وتذكر مجموعة واسعة من المرات) وصعوبات في لغة مكتوبة (مثل: أسد الملاحظات كتابه أوراق، الإجابة كتابياً عن امتحان، غير). إحدى علامته 'المحوري لصحة الفرد.

هناك بعض الممارسات والكلمات، فإن الطلبة لديهم صعوبات في التمييز بين المفردات الرئيسية، وصعوبات في تنظيم المعلومات، والعرف إلى المعلومات، فهم لا يستطيعون التعبير عن المعلومات المطلوبة كتابياً، صعب صعوبات في مهارات اللغة المكتوبة، كما أن المصاحح بحره في مواد العلوم والاجتماعيات مألوفة بالمرء: 'الفرية والعزات، مما يؤدي إلى زيادة التصعبل الذي هو موجود بالأصل ويؤدي إلى زيادة الصعوبات. لذلك، فإن فهم جيد أن يتناول محتوى الصفوف العامة ومعلومات التربية الخاصة ويعمل مع نهج التنبص من أجل تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة في مواد العلوم والاجتماعيات.

* استراتيجيات تدريس مواد العلوم والاجتماعيات

في لغتين الأتية، سوف نستعرض استراتيجيات تدريس يمكن أن يضيفها معلمون من أجل تلبية احتياجات الطلبة في صفوف السبع في مواد العلوم والاجتماعيات.

لا تشمل هذه الممارسات على كل الاستراتيجيات المستخدمة حالياً، وتلبية على الألية بسيطة ولكن يتركز في هذا 'المصل على عدد قليل من الاستراتيجيات المستخدمة وتلبية من أجل القارئ

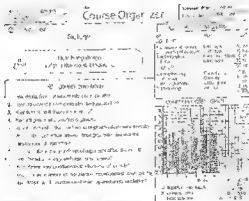
المنظم التخطيطي للمادة Course Organizer

مجموعة من الباحثين في مركز جامعة كاتساش للبحث والتعليم أشارت ما يسعى بـ "المنظم التخطيطي للمادة" كجزء من سلسلة تحسين المحتوى (Lenz, Schmuck, 1998) بشير انياحت ليز Lenz وعلاقته إلى ما يلي: إن تحسين المحتوى هو منحى يؤدي إلى تخطيط التدريس وتعليم المحتوى إلى مجموعة متنوعة من الطلبة فهي تتضمن اتخاذ قرار حول المحتوى الذي سيتم تدريسه وترجمة ذلك المحتوى بنموذج يسوي فهمها وإدراكها. وحرص ذلك المحتوى بطرائق تسهل التذكر والحفظ (1998: P) إن المنظم التخطيطي للمادة عادة ما تستخدم لتنظيم محتوى المادة ولتسهيل تدريسها خلال فترة زمنية محددة (مثال: خلال فترة فصل دراسي، أو سنة دراسية) كما يمكن فصل المنظم التخطيطي للمادة إلى وحدات ودروس هي كالتالي:

عند استخدام المنظم التخطيطي للمادة، فإن المعلم يوزع المحتوى أو التدريس في أجزاء أقسام منه مهم والإدراك. إن المنظم التخطيطي للمادة عادة ما يعمم إلى ثمانية أقسام، بحيث يشير كل قسم إلى وجه محدد في المادة. معنى سبيل المثال، إن المنظم التخطيطي للمادة في الشكل الموجود رقم 1.13، يصف توصي من المعلومات هما عنوان المادة، لعبة الأساسية، لعبة والتي توضح محتوى المادة. إن اللعبة الأساسية هي لعبة محصورة تشير إلى ما الذي سوف تتحدث عنه المادة كما تحتوي على الأفكار الجوهرية والأساسية التي سيتم مررها فيها.

أما القسم الثاني فهو يصف مجموعة من الأسئلة لهذه والتي يجب على كل طالب أن يكون قادراً على الإجابة عنها في نهاية المادة. إن هذه الأسئلة عادة ما تكون عامة وأساسية حول محتوى المادة كما أنها تهيئ الطلبة للنقاش حولها.

مما يميز المادة الموجودة في القسم الثالث، إن هذه العناصر نصف محتوى موضوعيات والإجراءات المستخدمة لقياس أداء الطلبة وممنوعاتهم بالإضافة إلى وجود وزن لعلامات في المادة مقابل كل محتوى. كما يحتوي هذا القسم على رسم بياني يظهر تطور الأداء لطلبة المادة وفي كل وحدة من وحداتها.

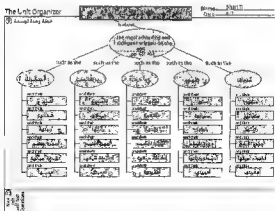


الشكل 13

الشكل الثاني للمخطط التخطيطي للمادة يعطي مثالا لتأليف من 4 إلى 8، كما هو مبين في الشكل 2.13. التقسم الرابع يحدد المقررات الأساسية للمادة على شكل قائمة بعدد عشرة بعد التقسم الرابع، يوجد التقسم الخامس والذي يضع خريطة للوحدات الموجودة في المادة ثم وضع وحدات المادة في التقسم الخامس بالترتيب من الوحدة الأولى إلى آخر وحدة درسه. هي المادة. أما بالتسمية لتقسم السادس فهو يتضمن مبادئ المجموعة والمجتمع ولدي يتضمن معايير التعلم وسفوك المجموعة في المادة. أما القسم السابع فيضمن الترتيب و يدي يسهل عملية تعلم المادة. وأخيراً، التقسم الثامن والذي يحدد التقييمات الثلاثة سطحية من أجل إظهار مدى إتقانهم واكتسابهم للمعلومات في المادة

بعد أن يتعاون معلمو الصفوف العامة ومعلمو التربية الخاصة في تطوير مسودات لمخطط التخطيطي للمادة فإنهم سوف يتمكنون ذلك المخطط التخطيطي للطلبة، بسبب أن المعلمين يجب أن يحصلوا على تدريب في سلسلة تصميم المحتوى والذي يتضمن تطوير المخطط التخطيطي للمادة، فإن المعلمين المهتمين بذلك يمكن أن يراجعوا إلى جامعة كادس ضمن موقع لاكتروني الآتي <http://www.ku-crl.org/sim/content.shtml> من أجل

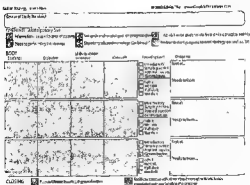
المنظمة - خاصة للمخطط التنظيمي للوحدة (انظر الشكل 4.13) يحتوي على قسمين هما: خريطة لوجوده بشكل موسع، وأسئلة جديدة للمفحص أو الاختيار الذاتي. بعد أن يفحص المعلمون في تطوير صفحات 'المخطط التنظيمي للوحدة الدراسية' يتم تقديم ذلك المخطط التنظيمي لمدرسة.



الشكل 4.13

استراتيجيات مبنية على المنطق Makes Sense Strategies

تم تطويره من قبل أدوين إليسر، ومازميا روك (Els & Rock, 2001)، وتُسمى لاستراتيجيات جعل الأمور منطقية أو الفهم (Makes Sense Strategies, MSS)، وهي إحدى استراتيجيات تعليمية مبنية على أدلة بحثية ومصادر تعليمية تُؤيد، إلى تطوير هذه المنهج.



شكل 5.13

في هذه الامتدادات التعليمية تتضمن مجموعة واسعة من التخطيطات التطبيقية ومثرات السرد التي يستلزم المعلمون استخدامها من أجل تحسين وتطوير الأداء الأكاديمي للطلبة بشكل متطور وهي عدة مواد. فتمتاز بالبحث (Elis,2008)، فإن MSS هي

- مبنية على مبادئ التعليم المتكامل أو الشامل (universal instruction) التي تتيح للطلبة:
- يتعلم استخدام الاسراريات المعرفية ومهارات التفكير عالية المستوى.
- يركز على الفهم الأساسي للأفكار المتكبرة والواسعة بدلاً من ذكر حقائق جاهزة
- يستخدم عدد التعليم:
- مهارات التفكير التحليلي والتفكير الابداعي.
- الاستيعاب الفردي والاستيعاب الجماعي
- الفهم المجردة وطريقة الكتابة
- مهارات الاجتماعية، والعلم، والرياضيات، وتعليم المهارات الاحترافية

مزيد عن الموضوعات حول هذه الامتيازات التكنولوجية، انظر إلى الموقع الإلكتروني التالي

<http://www.GraphicOrganizers.com>

دعم مهارات القراءة والكتابة عند تعليم مواد العلوم والاجتماعيات.

فيما يتعلق إلى مناقشة استراتيجيات خاصة في تعليم مواد العلوم والاجتماعيات فإننا سوف نتحدث أولاً عن بعض الطرائق التي يمكن استخدامها لدعم مهارات القراءة والكتابة عند تعليم مواد العلوم والاجتماعيات.

طبيعة تركيب النص المقروء Text Structure

إن المناهج المطلوبة في الصفوف هي مصدر المعلومات الأساسية عند تدريس مواد العلوم والاجتماعيات. لسوء الحظ، كثير من الطلبة الموهوبين وقدر الموهوبين لديهم صعوبات في قراءة وفهم واستيعاب النصوص المكتوبة في مواد العلوم والاجتماعيات. مع نمو مواد العلوم والاجتماعيات ومعلمو التربية الخاصة قد يحتاجون إلى تعليم مباشر في طريقة التعامل مع النصوص المكتوبة وقراءتها وفهمها (مثال: انظر إلى العناوين الرئيسية، اكتب الملاحظات حول الكلمات الرئيسية أو المكتوبة بخط عامق) لأجل ذلك، يوصي بعض الباحثين أن على المعلمين أولاً أن يكونوا على ألفة ودراية بطبيعة الفقرات والنصوص المكتوبة في المناهج من خلال فهم محتوى النص، ومستوى صعوبة النص المقروء، ومستوى سلاسة النصوص. عند ما يتم تحديد تلك العوامل، فإن حالي المعلمين أن يخططوا للتدريس الذي يقوم المنظمة ليعادة لتدنية أو مساعدة من قبل المعلم للنصوص والفقرات المكتوبة في المناهج. جدول 1.13 يذكر عدداً من الخصائص في النصوص المكتوبة في المناهج والتي قد يربطها المعلمين في التعرف إليها وتقييم صعوباتها.



جدول 13 خصائص محتوى المواضيع في المناهج

الخصائص العامة	الخصائص الخاصة
جدول المعلومات	استخدام الخط الأفقي
مقدمة النص أو الوحدة الدراسية	استخدام الخط المائل
الأهداف التعليمية	الملاحظات التنظيمية في الوحدة الدراسية
مفهوم وحصة الوحدة	الرسوم البيانية والجداول
معجم بشرح لكافة المصطلحات في الكتاب	الشرح والتعليق
مؤرخ	المقدمة الموجودة حول موضوع معين
ملحق	المفردات العلمية
	كمية وحجم النص المكتوب

* مهارات الكتابة في مجالات المحتوى (مواد العلوم والاجتماعيات)

قدم مجموعة من الباحثين باحثين اسرار تيجيات ما وراء المعرفة في الكتابة، سر التيجيات طرح أسئلة مؤثرة وبالمه من أجل تحسين مشاركا الطلبة وتطوير أدائهم في مادة تاريخ نصف السبع. بشكل متعدد، فإننا من استخدام الكتابة المنظمة مع استخدام أو من غير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات طرح أسئلة مؤثرة وجد الباحثون أن أداء الطلبة في الكتابة كان أفضل عند استخدام الكتابة المنظمة مع استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات طرح أسئلة مؤثرة مقارنة مع أداء الطلبة الذين استخدموا طريقة الكتابة المنظمة فقط دون استخدام الاستراتيجيات الأخرى.

فترحب نتائج أن المعلمين الذين يعلموا استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات طرح أسئلة مؤثرة مع استخدام طريقة الكتابة المنظمة في مواد العلوم والاجتماعيات يمكن أن تزيد من أداء الطلبة وتعلمهم (Smith, Rook, & Smith, 2007). كما قدم عدد من الباحثين باختياراً مائية استراتيجيات الاكتشاف من خلال طرح الأسئلة من أجل تطوير استخدام بطاقات وزيادة المعلومات في مواد العلوم والاجتماعيات في صفوف السبع. بشكل متعدد، أظهر الباحثون أن استراتيجيات الاكتشاف لشرح الأسئلة في تطوير كتابة منظمة في موضوع العلوم والاجتماعيات فقد وجد بولمرن وآخرون أن عدم الإستراتيجية أظهرت نتائج ملحوظة هي تطوير مهارات الكتابة لطلبة غير الموقفين والطلبة ذوي صعوبات تعلم (Bulgreen, Marquess, Lenz, Schumaker, & Deshler 2009).

مهارات تسجيل الملاحظات Strategic Note Taking Skills

يُتعمد تعليم لطلبة استراتيجيات في تسجيل الملاحظات في النصف أُنْهِتت أنها طريقة فعالة في تطوير مهارات الاستيعاب وتذكر المعلومات في المستقبل، بمنتهى بساطة. فمن إستراتيجية تسجيل وأحد الملاحظات العديدة تتضمن تعليم الطلبة كيفية تعبئة نموذج إستراتيجية تسجيل الملاحظات.

يبدأ تعليم الطلبة مهارات تسجيل الملاحظات بشكل مباشر وواضح (التمهيد من خلال التفكير بصوت مرتفع)، ثم بعد ذلك ينتقل إلى مرحلة الممارسة الموجهة، ثم بعد ذلك إلى مرحلة الممارسة المستقلة أو الانتهاء لمهارات تسجيل الملاحظات.

من وجهة نظر الباحث بويل (Boyle, 2007)، فإن مهارات تسجيل الملاحظات هي عبارة عن عملية تبدأ قبل بدء المحاضرة وتنتهي بعد أن يراجع الطلبة ملاحظاتهم قبل بدء المحاضرة. يجب أن يجتهدوا الطلبة أنفسهم لحماية العلم. في أثناء المحاضرة، يجب على الطلبة أن يسجلوا ملاحظاتهم بعد المحاضرة، يجب على الطلبة أن يراجعوا ملاحظاتهم من خلال تسجيل أي معلومات ناقصة وتوضيح معلومات معينة من أجل تحسين وتطوير الفهم والاستيعاب.

وأخيراً، قراءة المعلومات والملاحظات المكتوبة عدة مرات من أجل تذكرها واسترجاعها. في إستراتيجية التمهيد (CUES)، (انظر إلى الشكل 13.6) قد تم تطويرها لمساعدة الطلبة في تسجيل ملاحظاتهم على ورقة تسجيل الملاحظات الإستراتيجية (انظر الشكل 13.7) في المصنفين، من دون على مساعدة الطلبة في تسجيل الملاحظات بطريقة منظمة ومطلقة.

شكل 13.6 إستراتيجية تسجيل الملاحظات وتسمى "التمهيد" CUES

خذ استمعك بمتعة واستمع لاستراتيجيات CUES باستخدام العناصر التالية

1. CUES (C) مجموعة من العلامات التي تتكون من 3 إلى 6 نقاط رئيسية في المحاضرة

2. U (U) استخدم ملاحظات المعلم من أجل تسجيل الأفكار

3. E (E) تمهيدت مبدئي، مثال = هناك ستة أجزاء للخلية

4. S (S) تمهيدت مهمة، مثال = هذا مهم لأن نتذكره

5. Enter (Enter) أدخل مفردات الفهم مهمة

6. Save (Save) احفظ بسرعة وفي أي وقت قدر الإمكان

شكل 13.7 ورقة إستراتيجية أخذ الملاحظات بالجزء ورقة إستراتيجية تسجيل الملاحظات



ملاحظته يكتب في الصفحة الأولى دفتر الملاحظات ما يأتي:

ما هو موضوع الدرس اليوم؟

صف ما تعرف من هذا الموضوع

(أهم نقطة تلك المعلومات قبل بدء المحاضرة)

هذه أول ثلث المحاضرة، استخدم القصص التي لا تدرك الملاحظات

موضوع أو عنوان خمسة الروم

أذكر ثلثه إلى ستة نقاط رئيسية بفلسفتها حول موضوع اليوم كما أنت متابعته.

مفاهيم يمكن سريع صف كيف ترتبط الأفكار

مفردات أو مصطلحات جديدة

أذكر ثلث الخصائص في أكثر من صفحة وحسب ما تفضيه المحاضرة من موضوعات ومعلومات

نهاية المحاضرة

كتب خمسة نقاط موجهة في المحاضرة وضع تعاصير لكل فكرة من هذه الأفكار

الملاحظات الموجهة (المتعلمة) Guided Notes

إن إجراءات تسجيل الملاحظات الموجهة لها أدلة مثبتة على البحوث كأداة لعمل على تصورها. إن الأكاديمي المطلوبة ذوي الاعاقات والطلبة غير القويين يشكل دعم يمكن تعريفه على أنها جعل محاضرة تحتوي على قراءات بحيث تتم تعبئة تلك الملاحظات من قبل الطلبة. تعاملاً الملاحظات بعنوانات تم الحصول عليها في الحصص الصفية من خلال الاستماع والمشاركة) ومن خلال التفاعل، قام مجموعة من الباحثين بعمل مراجعة للأدب السابق فيما يتعلق تسجيل الملاحظات الموجهة (Konrad, Joseph, & Eveleigh, 2009). لقد وجد الباحثين أن الأبحاث السابقة دعت استخدام الملاحظات الموجهة بما يلي: هي طريقة فعالة وبها دلالات صديق اجتماعي هي تطوير مهارات تسجيل الملاحظات و أداة في حل الملاحظات وهي تطوير الأداء الأكاديمي. وبشكل خاص للطلبة في مرحلة الدراسة (صفحة 421) كما قدم الباحثون بعض النصائح للمعلمين الراغبين في تعليم الملاحظات الموجهة (Konrad, Joseph, & Eveleigh, 2009) بما يأتي:

1. الملاحظات الموجهة هي طريقة فعالة في مساعدة المعلمين في زيادة مشاركة الطلبة داخل المحاضرات. الباحث هيوارد (Heward, 2001) يوصي باتباع الخطوات الآتية عند تدريس الملاحظات الموجهة، أولاً، يجب على المعلم أن يطوروا مختصراً أو ملخصاً تفهيمياً لموضوع لخصصة المقدمة للطلبة. بحيث تركز على المفاهيم الأكثر أهمية، التي يجب على



تكثر إمكانية للتذكّر" (صفحة 6).

هناك خمسة أنواع من استراتيجيات المساعدة على التذكّر هي: استخدام المسجع (القو ي)، وطريقة الحروف الأول، وطريقة المكان (الموقع)، والكلمات الأساسية، وكلمات المفردات.

إن المسجع يمكن أن يستخدم كأشاراب أو رلائل لمساعدة الأفراد على تذكر الكلمات، وتذكر تعبير معين، أو تذكر المعلومات المهمة. على سبيل المثال: سماء حمراء في الخيل، ويبتهج لهجر، ويسمى حمراء في النهار، يحرص البشار كما هي العبارة الإنجليزية لآتية، (Red Sky at night, sailor's delight, red sky at morning, sailors take warn ng

إن هذه العبارة المساعدة تساعد الطلبة على أن يتذكروا أن السماء المظلمة لاجدة شروق اشمس تعني عادة أن لجر الحمل سيأتي، بينما السماء الملبدة وقت شروق الشمس تعني أن هناك عاصفة ستأتي. يمكن أن يعتار المعلمون إما تعليم الطلبة عبارات معها مسجع تدعهم على تذكر معلومات أو أن يرشدو الطلبة إلى أن يكونوا هم عبارات فيها مسجع يذكروها.

سبب بداية الحروف الأول للمساعدة هي التذكر هي عبارة عن كلمات وتسميه مختصرة كلمة مركبة من أوائل حروف كلمات أخرى) والتي يمكن أن تستخدم لتذكر قائمة بكتب والتعابير، بمعنى سبيل المثال: الكلمة المختصرة "Roy G. Biv" يمكن أن تستخدم لمساعدة بصلة على تذكر ألوان قوس قزح (أحمر Red، برتقائي Orange، أصفر Yellow، أخضر Green، أزرق Blue، نيلي Indigo، بنفسجي Violet).

طريقة الموقع تعتبر أحد أقدم الاستراتيجيات المساعدة للتذكر والتي يرجع تاريخها إلى اليونان القديمة. هذه الإستراتيجية تتضمن تصورا بصريا لسلسلة من المواقع المعروفة جيداً ثم بعد ذلك ترتيب قائمة من الأشياء أو التماثيل في هذه المواقع كتمهيم ومساعدة لتذكر معلومات في سلسلة وبترتيب، عندما يتم تذكر أو استرجاع المعلومات، وكل فرد يسير عبر كل موقع بحيث يسترجع المعلومات في قناع وبترتيب، أشار عدد من الباحثين إلى أن الأفراد الذين يستخدمون هذه الإستراتيجية يجدون أن يملأوا علاقة بين الأشياء ولقد فهم مع مواقع انتباههم.

كلمات رئيسة مرتبطة بأعداد هي مجموعة من الكلمات ذات قافية أو مسجع ترمز إلى أعدد. هذه الاستراتيجية تستخدم لمساعدة الأفراد على تذكر معلومات ذات علاقة بأعداد أو

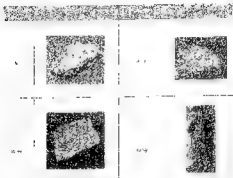
أرقام أو أي مؤلفات أخرى في ترتيب معين. هنا مرة ثانية، يجب على الأقر أن يستخدموا تحسراً معيب من أجل تذكر وربط عدد من الكلمات بتقسيم القافية مع الأعداد. لجدول 13.2 يوضح قائمة شائعة من الكلمات المرتبطة بأعداد تستخدم الأرقام من 1 إلى 8.

جدول 13.2

TABLE 13.2 Common List of Pegwords Used for Numbers One Through Eight

Number	Peg
one	bun
two	shoe
three	tree
four	door
five	hive
six	sticks
seven	heaven
eight	gate

لإستراتيجية الأخيرة هي إستراتيجية الكلمة المفتاحية (Key Word) لا تحسب إستراتيجية الكلمات المفتاحية فقط صورة بصرية ولكن تتطلب أيضاً ارتباط سمعي. يرتبط بين كلمة وكلمة أخرى أو جزء من كلمة ذات أصوات متشابهة (على سبيل المثال يريد أحد الأشخاص أن يعلم ويتذكر مقاييس Mohs لمساواة المعدن (مقياس لصلابة الجيوس، لتأويست، وهكذا). ويمكن أن يرتبط بين اسم المعدن "الحلقة" "Talc" بكلمة بوزة، Ta cum (Ta c= Ta cum) ثم يصبح صورة للمعدن وبجانبها صورة بوزة Talcum أو أن يرتبط كلمة الجيوس Gypsum بكلمة غجري gypsy، ثم يضع صورة للكلمة (الجيوس) وكلمة غجري gypsy لتتطابق به الصوتي بينهما. الشكل 13.8 يشير إلى هذه الأمثلة.



الشكل 8.13

كثير من الأدوات تستخدم في تدريس الاستراتيجيات المساعدة للتذكر، خاصة في
تصميمات بسيطة في تعلم مفردات ومعاريف في مادة العلوم. لمزيد من هذه المعلومات حول
استراتيجيات مساعدة للتذكر، انظر إلى مصادر أخرى مثل (Balne & provost, 2002,
Pressley et al. 1995, & Wood, Woloshyn, & W. Houghoy 1995)

استراتيجيات فعالة في تعليم العلوم

إن استراتيجية التلخيص (Summarization) لتسهيل الفهم والاستيعاب في تدريس
العلوم أثبتت فعاليتها في تدريس انجليزية ذوي الإعاقات البسيطة والخطبة المعرّضين لبعض
الأكاديمي وخطبة التفسير للغة الانجليزية كلفة ثابتة وجد الباحثان هولنرت وروزان
(Honner & Bozan 2005) أن تعليم الطلبة ذوي الإعاقات الخاصة استراتيجية
التلخيص في مادة العلوم يحلّو ويحسن من قدرة الطلبة على اكتساب المفاهيم وفهمها
و استخدام مهدها بالإضافة إلى ذلك، وجد الباحثان أن تعليم الطلبة كيفية الاستفادة
و استخدام شخصي يحسن من قدرتهم على فهم المعلومات المتعلمة في مناقش لفظي،
وفي انوجيات وفي الملاحظات الأخرى. إحدى الاستراتيجيات هي تعليم كيفية التلخيص
هي أن يقوم المعلمون بتزويد الطلبة بقائمة من الأمثلة حول موضوع معين ثم يقوم الطلبة

يوضع إجابات الأسئلة ثم بعد ذلك يخصصون إجاباتهم على شكل مقدم - أشار - من لجائين. بوجود دراسات تظهر "نتائج الإيجابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم عند تعليمهم استراتيجيات التفكير من أجل فهم الفكرة الرئيسية والتفاصيل التي تدعم تلك الفكرة وتطور في تعليم طريقة تركيب النصوص القوية وفهمها

تتم من خلال الأقران على مستوى الصف (Casswide Peer Tutoring) هي استراتيجية أخرى لها أدلة بحثية في تطوير تعلم مادة العلوم للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة. بالرغم من وجود مبادئ متعددة فيما يتعلق بالتعلم من خلال الأقران على مستوى الصف، فكل واحد مثل واحد منهم وصفه في هذه العشرة. هذا المثال يركز على لتعليم "فريقي المصمم" بتدريس الحاجات المختلفة للمتعلمين. الطالب الذي يملك طائفاً "صغيراً" (تدريس من خلال الأقران) ويعكسون الأدوار ويدعمان بعضهما البعض في تعلم المحتوى.

كذلك أحد الباحثين (Mastropieri, et.al, 2006) إن التعلم من خلال الأقران على مستوى الصف، مع وجود التعليم المارقي، يسهل أداء الطالب ويطور سواه في الإجابات لمدى أو هي الاختبارات النهائية.

في تعليم "تعليم في المحتررات أو التعليم التبعي على الأشياء للموسسة بايد و لموسسة والتجربة هي طريقة تدريس إحصائية أثبتت فعاليتها في تطوير المعرفة في العلوم حسنة المعوقين وغير المعوقين. كثير من الدراسات أظهرت نتائج إيجابية لطريقة التدريس على المحتررات و نسبة على التعلم بالأشياء للموسسة والتجربة يبدأ من المعرفة بالصحة. في فهم علم الفلك الموسسة إلى الاختلافات في الأنظمة اتبينية وهي الموسسة لمدى هي مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية. إن تأثير طريقة التعليم هي المحتررات أو لتعليم من خلال الأشياء للموسسة تدريس الطلبة بفرض التفاعل مع الأشياء بشكل محسوس وعلموس بحيث يسهل تعليمها وتذكرها.

إن طريقة تعليم من خلال طرح أسئلة موجهة (Guided Inquiry) أو طرح مشكلة تحتاج لحلول هي إحدى الطرق التي تدعم تعلم العلوم للطلبة من ذوي الإعاقات البسيطة. عندما يتم تعليمهم في جلسات تعلم داعمة. فإن الطلبة يستخدمون من طرائق لتعليم من خلال طرح أسئلة موجهة أو طرح مشكلة تحتاج إلى حلول واستعداد أسئلة عالية مستوى أشار عدد من الباحثين (Seruggs, Mastropieri, & Okolo, 2008) إلى أن تعلم



مادة العلوم بشكل تّامّج هي: «تتطلب التّدمج لا يتطلّب استخدام هذه الطّرائق السابقة له كمرحلة، وإنما يتطلّب أيضاً

1. بيئة متمتعة ومتقبّلة.
2. دعماً إدارياً للتّدمج.
3. مهارات التّعليم الصّالح من قبل معلم الصّب المأمّ
4. دعماً من التّربية الخاصّة على شكل استشارة أو على شكل مساعدة مباشرة
5. التّسميم من خلال التّحريين والتّعلم التّعاوني.
6. التّفهم المناسب (مع وجود تعليم في المختبرات وتعلم الأشياء بطريقة ممنوعة)
7. تعليم مهارات توثيق، بصويّات أو إمّاقة معيّنة

استراتيجيات فني تدريس مادة التّجتماعيات

تمّ تطبيق عدد من الدراسات حول موضوع الإستراتيجيات التّعاملية في تدريس لاحتياجات الطّلبة ذوي الإعاقات التّعليميّة، والطلّبة الممرضين لخطر الفشل الأكاديمي ولصّحة انديين يتعلّموا اللّغة الإنجليزيّة كلفة ثانية. أشار الباحث براون (Brown, 2007) إلى وجود عدد حصص التّعليم للطلّبة الذين يتعلّمون اللّغة الإنجليزيّة كلفة ثانية وهذه التّحصّلات شبيهة بخصائص التّعليم ذوي الإعاقات البسيطة. تتضمّن هذه التّحصّلات صعوبات ومعدّات محدودة في مجال التّجتماعيات وصعوبات في التّعليم والإنسياب من أجل يتعلّم للطلّبة معيّنة موادّ التّجتماعيات، فإنّهم يجب أن يكتسبوا فهمًا مضروبًا للأحداث التّاريخيّة، وتلمّز قيع الجغرافيّة، والأحداث التّجتماعيّة وعلاقتها ببعضها البعض. كما يجب أن يفهموا التّسميات المكتوبة في المناهج التّحرّرة والمحاشرات والمؤدّ التّعليميّة

تقدّم لأبحاث أن على معلمي موادّ التّجتماعيات أن يقدموا تدريساً قائماً على تصميّن وتوسيع في تحفيز التّظنّيّة للطلّاب كمحاولة لحمل المفاهيم المجردة أن تصبح محسوسة ومعمّسة بشكل أكبر. بالإضافة إلى ذلك، فإنّه يجب على التّلميذ أن يدعّم للتّعليم هذه الصّعبة وأن يوفّروا لهم طرائق متعدّدة لإظهار مدى فهمهم واستيعابهم للمحتوى من خلال تطبيق تلك التّعليم لتجارب أو التّعليم الشّامل، فإنّ الطّلبة الذين يؤخّرون صغوبت في تعلّم

مواد الاجتماعيات سوف يكون لديهم فرص أكثر للتجاذب والتطور فيما يلي بعض الأمثلة على صر لى تدخل تربوية في مواد الاجتماعيات

الطرائق الروتينية في تطوير المحتوى Content Enhancement Routines

إن الطرائق الروتينية قد تم استخدامها لمساعدة المعلمين في تنظيم محتوى مادة الاجتماعيات وفي تنظيم التدريس للطلبة ذوي الإعاقات والطلبة غير الموقنين. قدم مجموعة من الباحثين أدلة من دراسات وأبحاث مقدمة لدعم استخدام الطرائق الروتينية في تطوير المحتوى للطلبة ذوي الإعاقات والطلبة غير الموقنين في تعلم محتوى مواد الاجتماعيات (Bulgren, Bulgren, Deshler, Lenz, 2007). كما قد ساعدت من مركز جامعة كنساس للبحث في التعلم أدلة بحثية حول فعالية الطرائق الروتينية في تطوير المحتوى على مستوى المادة والوحدة وتنظيم الدرس.

مستويات التعلم وطرائق التدريس المرتبطة بها

شار مجموعة من الباحثين إلى أن تدريس مواد الاجتماعيات يمكن أن ينقسم إلى أربعة مستويات في التعلم: هي: حقائق "Factual"، ومفاهيمي "Conceptual"، وإجرائي "Procedural" واستقصائي "Investigative".

يشتمل مستوى التعلم الحقائق (وقائع وحقائق) التوسع في المفاهيم المتعلقة بالمرادف، والأفراد، والأحداث المهمة والرئيسة والتواريخ. أما مستوى التعلم المفاهيمي فيتضمن التوسع في التعميم الحقائق من خلال فهم الخصائص الأساسية للأشياء والأحداث، والأفكار، والخصائص المميزة التي تصنف وتميز كل حدث أو فكرة. بالنسبة لى مستوى التعلم الإجرائي فهو يتطلب فهم العملية المستخدمة من أجل تنفيذ مهمة أو واجب معين. مستوى التعلم الرابع هو مستوى التعلم الاستقصائي والذي يتضمن لشعيق والاستهام وتكشاف المفاهيم بطريقة متكاملة. كل مستوى من مستويات التعلم السابقة لأكبر، وما يرتبط بها بطرائق تدريس معينة، تم تناولها من قبل الباحثين نهتمين بتعليم لطلبة ذوي الإعاقات البسيطة.

فيما يتعلق بمستوى التعلم الحقائق فإن تدريس المفردات ذات العلاقة من خلال



موسمها، مقدماً وهي بداية التدريس، وأيضاً توفر فرص مختلفة من أجل الممارسة وربطها بالمعلومات السابقة أثبتت أنها طرائق تدريس فعالة (Scruggs, Mastropieri, & Okolo, 2008). من تقى تدريس أخرى فعالة تتضمن مراجعة المعلومات السابقة، طريقة تسجين الملاحظات الموجهة، وطرائق عمل تعلم من المواضيع، واستخدام طريقة طرح الأسئلة خلال لحصص الصفية.

في مستوى التعلم المفاهيمي، فإن تدريس المصردات والمفاهيم الثانوية باستخدام ستر بيجيات مساعدة للتدريس من أجل تطوير فهم عميق حول معاني المفاهيم والمفردات وتصميم تلك الكلمات بحيث ذاتية مجازها. إن الحملات التنظيمية أو الشكل البحر فيكي (Graphic Organizers) يدعم أيضاً التعلم في المستوى المفاهيمي من خلال مساعدة لصة على وصف الحملات، والمفاهيم، والإجراءات والعلاقات بين الأفكار.

وصف¹ جاني حاليان وكوتلر (Gallavan & Kottler, 2007) أربعة مبادئ مستخدمة تنظيمية والتي تعتبر متشابهة عند تدريس مواد الآليات، هي المخطط، تنظيمي تدريس مسارات والتوقعات مثل مخطط "K W L" والمخطط التنظيمي بمجموعة مثل البحر ثبات مفاهيمية، وأيضاً المخطط التنظيمي للمقارنات والتباينات مثل الرسوم البيانية، Venn Diagrams وأخيراً، فإن مصفاة طلق الشخصيات في المستوى وهي المناقشة نصية يمثل طريقتين فعاليتين في تسهيل تعلم المستوى المفاهيمي.

فيما يتعلق بالتعلم الإجرائي، فإن التدريس باستخدام الإستراتيجية المعرفية جسر على أشده، ومعظم من البحوث والدراسات المتعلقة بـ Battke & Proctor, 2002 و Scruggs, Mastropieri & Okolo 2008 أن التدريس باستخدام الإستراتيجية معرفية لا تعلم لصة صلبة، التعلم فقط ولكن أيضاً يفهم المفاهيم المتعلقة بالتدريس (على سبيل المثال، المفردات ومحتوى المواضيع). فيما يتعلق بمواد الاجتماع، كثر من الإستراتيجيات تتضمن، على سبيل الذكر وليس الحصر، طريقة انكتمة المتأخية، واستراتيجية تقرأ وتكتب، استراتيجية طرح أسئلة، وغيرها. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام استراتيجية تقرأ بطريقة تعاونية Collaborative Strategic Reading واستخدام تصميم تعليمي متبادل (Reciprocal Teaching) مفضل على تطوير أداء أطالب الأكاديمي في مواد الاجتماعيات فيما يتعلق بالممارسات الفعالة في تعليم الطالبة ذوي الخصائص البسيطة في مستوى

ننعم الإستقصائي، مما زالت الأحداث هي بدايتها في هذا المستوى. فقد وصف مجموعة من نهجتي برامج قليلة تم استخدامها في التعليم ضمن المستوى الإستقصائي تضمن تصنيفها منها على الوريق "Paper-based" وتبينها الكترونياً منها على الموقع الإلكتروني "Web-based"

يهدف هذه البرامج الثمينة تتضمن استعداداً مقاطع فيديو مؤثرة من أجل تطوير تعلم الطلبة لمحتوى مواد الاجتماعيات، أو استخدام البرامج القائمة على مقاطع فيديو هدفية لتسهيل عملية الفهم والتفكير والإستقصاء عند الطلبة. فقد أشارت النتائج من أن هذه الطلبة يتحسن فيما يتعلق بالمفاهيم والتفكير والتعلم. برامج أخرى فعالة تتضمن استخدام مدعى "النظم القائمة على عمل مشروع والذي يتضمن التعلم من خلال مجموعات متعززة تتكون من مشاريع عدداً من المواضيع التي يكتشفها الجدل والحل في لار د حوزة فكرة أو أكثر من الأفكار الرئيسية للموضوع، وتتضمن تحليلاً لمصادر المعلومات الثانوية ولأدوية. أشارت النتائج أن التعلم من خلال عمل مشروع كان مفيداً للطلبة ذوي الإعاقات ببطء. مدعى هناك معلمون يمارسون مهارات الإدارة الصفية الفعالة. إن شبكة الإنترنت هي مصدر معلومات آخر يمكن أن تستفيد منه ويكون متاحاً للمعلمين والطلبة مهمتهم بالحصول على معلومات تتعلق بمحتوى مواد الاجتماعيات. بالإضافة إلى ذلك فقد أنشأ مجموعة من الباحثين (Scruggs, Mastropieri, & Okolon, 2008) بيئة التعلم المناسبة على موقع تعليمي إلكتروني تسمى "متحف التاريخ الوطني" Virtual History Museum. لرب من المعلومات شاهد الموقع الإلكتروني الذي <http://uhm.msu.edu>

المخلص

إن المعلمين الذين يقدمون تدريساً للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة في مواد العلوم والاجتماعيات لديهم عدد واسع من مصادر التعلم والمعلومات وطرق التدريس الجدية على أدلة بحثية لتسهيل عملية التعلم. سواء عمل المعلم كخبير في مجال تدريس مواد العلوم والاجتماعيات أو كخبير في تعديل وتكييف التدريس، فإنه يمكن أن يستخدم وحدة أو أكثر من طرق التدريس الفعالة والتي تعرضها في هذا الفصل. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يشجع القراء على أن يستخدموا طرق التدريس المتضمنة في التعليم الشامل أو لدمج واحد في حاجات الطلبة جميعهم بما فيهم ذوي الإعاقات.



مما أُرْسِعت وألذ: أسماء تدعى بقوة تدعى الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة و لعلنا
رؤي حاجات المعلم المختلفة هي الصفوف العامة لتعليم مواد العلوم والاجتماعيات في
معملي الصفوف العامة ومعملي التربية الخاصة يجب أن يركزوا على الطرائق التي تجعل كل
لنصمين قد زرع على إتش وإكتساب المعلومات هي مواد العلوم والاجتماعيات حتى ينفقوا
لحاج الأكاديمي.

المراجع

- Anderson, F. M. (1997). The middle school experience: Effects on the math and science achievement of adolescents with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 126-138.
- Bobbitt, A. M., & Provost, M. C. (2002). Soloc, write and use: mnemonic five strategies in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 37(3), 173-177.
- Boyle, J. R. (2007). Enhancing the note-taking skills of students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 39(4), 221-224.
- Boyle, J. R. (2007, May/June). The process of note taking: Implications for students with mild disabilities. *The Clearinghouse*, 38(5), 227-230.
- Boyle, J. R. (in press). Strategic note-taking for middle school students with learning disabilities in science classrooms. *Learning Disability Quarterly*.
- Boyle, J. R., & Veldhaar, M. (2001). The effects of strategic notetaking on the recall and comprehension of lecture information for high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 193-197.
- Brown, C. E. (2002, September/October). Strategies for making social studies texts more comprehensible for English language learners. *The Social Studies*, 93(5), 185-188.
- Bugman, J. A. (2006). Integrated content enhancement routines: Responding to the needs of adolescents with disabilities in rigorous inclusive secondary content classes. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 56-68.
- Bugman, J. A., Dennis, D. D., & Lena, B. K. (2007). Engaging adolescents with learning disabilities in higher-order thinking about history concepts using integrated content enhancement. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 121-133.
- Bugman, J. A., Marquis, J. G., Lutz, B. K., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). Effectiveness of question exploration to enhance students' written expression of content knowledge and comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 24(4), 271-289.
- Conderman, G., Brannaman, V., & Pedersen, T. (2009). Purposeful co-teaching: Best cases and effective strategies. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Diekel, L. A., & Little, M. (2005). Secondary reading: Not just for reading teachers anymore. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 276-283.

- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2002, April/May). Coteaching at the secondary level: Issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13.
- Ellis, E. (2008). *Makes Sense Strategies*. Northport, AL: GraphoOrganizers.com.
- Ellis, E. S., & Rock, M. L. (2001). *Makes sense strategies: Connecting teaching, learning and assessment*. Tuscaloosa, AL: Westview.
- Grigg, H., LeJko, M., & Brockway, D. (2006). *The nation's report card: Science 2005 (NCES 2006-466)*. U.S. Department of education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Gunning, T. G. (2010). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Hannhart, A. M., & Bosan, S. E. (2006). Summary frames: Language acquisition for special education and ELL students. *Science Activities*, 43(2), 19-29.
- Kirby, S. A., Bargerhoff, R. E., Turner, H., & Whately, M. (2005). Inclusive science education: Classroom teacher and science educator experiences in CLASS workshops. *School Science and Mathematics*, 105(4), 175-196.
- Konrad, A., Joseph, L. M., & Ennsleigh, L. (2009). A meta-analytic review of guided notes. *Education and Treatment of Children*, 32(3), 421-444.
- Lezansky, B. D. (1991). Guided notes, review, and achievement of secondary students with learning disabilities in mainstream content courses. *Education and Treatment of Children*, 4(2), 112-127.
- Lee, J., & Weiss, A. (2007). *The nation's report card: U.S. History 2006 (NCES 2007-474)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Lee, O., Jervis, S., Adamson, R., Mannon-Sikora, J., & Secada, W. G. (2007). Urban elementary school teachers' knowledge and practices in teaching science to English language learners. *Science Teacher Education*, 31(4), 713-758.
- Lenz, B. K., Bugnen, J. A., Schumaker, J. B., Deshler, D. D., & Houdy, D. A. (1994). *The content enhancement series: The unit organizer routine*. Lawrence, KS: Edge Enterprises, Inc.
- Lenz, B. K., Deshler, D. D., & Kossam, B. R. (2001). *Teaching content to all: Evidence-based inclusive practices in middle and secondary schools*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon Pearson, Allyn & Bacon.
- Lenz, B. K., Schumaker, J. B., Deshler, D. D., & Bugnen, J. A. (1998). *The content enhancement series: The unit organizer routine*. Lawrence, KS: Edge Enterprises, Inc.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Guevra, J. (2005). Cognition and learning in inclusive high school chemistry classes. In T. E. Scruggs & M. A.
- Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Vol. 18. Cognition and learning in diverse settings* (pp. 107-118). Oxford, UK: Elsevier.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Guevra, J., Norland, J., Gardin, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in coteaching in content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(3), 260-270.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Beckley, S., McDuffie, K., Torquati, F. M., & Connors, A. (2008). *Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science*.

Effects on eta .500 m and high-stakes tests. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130-137.

MBG, C. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning in a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21–30.

Pressing, M., Holoshyn, V., Burkett, J., Cangelosi, T., Lyoschuk, L., McGeidrie, J. A., Schneider, B., Sykes, B. W., & Symons, S. (1995). Cognitive strategy instruction that REALLY improves children's academic performance. Cambridge, MA: Brookline Books.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1992). Classroom applications of mnemonic instruction: Acquisition, maintenance, and generalization. *Excellence in Children*, 50, 219-228.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of formative instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis. *Journal of Behavioral Education*, 10, 363-373.

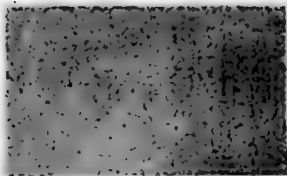
Schrago, T. E., Marzoplet, M. A., & Olofo, C. M. (2008). Science and social studies for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 41, 1-24. Retrieved May 29, 2009, from Academic Search Premier database

Smith, K. S., Ropp, L., & Smith, T. W. (2007). Increasing student engagement using effective and cost-effective writing strategies in content areas. *Preventing School Failure, 51*(2), 43-48.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the core oral education classrooms (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Weisman, E. M., & Fanson, L. E. (2007, September/October). Strategies for teaching social studies to English-language learners at the elementary level. *The Social Studies*, 98(5), 180-184.

Andri, L., Woloshyn, V. E., & Willingham, T. (1995). *Cognitive strategy instruction for middle and high schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.





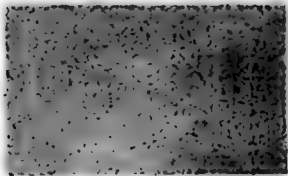
الفصل الرابع عشر

حالات حول تعليم مهارات الدراسة ومواد العلوم والاجتماعيات في صفوف الدمج



Cases About Teaching Content and
Study Skills in Inclusive Classrooms

مكتبة جامعة القاهرة - مكتبة جامعة القاهرة - مكتبة جامعة القاهرة - مكتبة جامعة القاهرة - مكتبة جامعة القاهرة



— الحالة الأولى —

جاسون طالب عمره عشر سنوات ومشحور بمحنة توجد فتيدة بالإصافة إلى شوحه، فهو جاسون صالِب غير ناضِج (وهو لا يقوم بعمل إشارات من أجل التواصل ولكنه قادر على أن يبدل لأشخاص على ما يريد)، كما أنه يظهر نوبات من الإتهام الذاتي (مثل ضرب الرأس، وعض اليد، ومحاولة إزالة الأنبوب المعدني والموصول إلى بطنه "g-tube")، و الاعتداء على الناس (مثل صريرهم، ودفعهم، ولصق بالقدمين) ولاعتداء أيضاً على المشتكك (مثل رمي الأشياء)، وسلوك الهرب من الصف أو من المدرسة).

يسأل جاسون أسئلة و الأسئلة من خلال الأنبوب المعدني من طريق البطن "g-tube" أربعة مرات يومياً في المدرسة، وهو ليس الحفصيات لأنه ليس مدرسا على استخدام متو لث كك يجلس، سترات معدونه من الوقت (دقيقتين إلى 3 دقائق أو أقل).

بمصر جاسون بمساعدة الأخصائية المسجلة على التلفزيون يربطاً يكون في حالة لوقوف أو حالة الخس، كما يجلس لفترة زمنية محدودة في حصص أسيريه واحد مع أشخاص مفضلين لديه، لا يحب جاسون أن يجلس ويتره إلى مهمات ما ولا يحب أن يعرف المعلمون سلوكه إثناء نفسه، ولا يحب أن يتناول الطعام من خلال الأنبوب المعدني له عن طريق البطن ولا يحب أن ينظف أنثائه أو أن يسمح به يتم بعد جاسون خدمات تربية في معظم الوقت من اليوم الدراسي هي عناصر من منحق بالمدرسة لكتابة ذوي الإعاقات الشديدة المتعددة، كما يتعلم في صعد سراج في مود العن، وانزوية لرياضية ولغوية، كما يتلقى الطالب جاسون خدمات مباشرة و غير مباشرة من قبل معلمه الذي يشرف على تربيته ودهانه إلى التواجيت، ويتلقى جاسون خدمات بعلق ولغة من قبل أخصائيي نطق ولغة في مجال التواصل حالياً، يتعلم جاسون استخدام جهاز ناقل إلكتروني من أجل التعبير عن حاجاته وطلباته، كما يتلقى خدمات دعم من قبل ممرضة المدرسة للمساعدة بتدريته من خلال أنبوب يصل إلى بطنه "g-tube".

يتلقى صالِب جاسون أيضاً خدمات علاج وظيفي لمدة 60 دقيقة في الأسبوع من قبل أخصائيي العلاج الوظيفي لتعليم المهارات الحركية الدقيقة، بالإصافة إلى ذلك يتلقى خدمات دعم من قبل أخصائيي السلوك أسيريه في تقليل سلوك إتهام الذات وهي

تشفي خطته لإدارة وتنظيم السلوك، عندما لا يكون في الصف أشخاص الملحق بالمدرسة يتلقى جاسون خدمات دعم من قبل مساعد التدريس والذي يشرف عليه معلم ترجمة خاصة ويقدم خدمات استشارية لمساعد التدريس.

من فريق لخطه التربوية الفردية (IEP) ويوجد مدخلات من قبل أخصائي السلوك على مستوى المدرسة، قاموا بتطوير خطة لتعديل سلوك الطالب جاسون. لاستكمال هذه الخطة، فإن الفريق التربوي حددوا سلوكيات غير تكيفية من أجل استهدافها وتغييرها وهي كالآتي: سلوك إيذاء الذات "Self injures behavior" (SIB)، والاعتداء على الأشخاص وعلى الممتلكات، ونهرب من الصف. ولاحقاً، حدد الفريق التربوي السلوكيات التكيفية التي سيتم تعزيزها، وهي كالآتي: استخدام جهاز التواصل التامك ليعبر عن حاجته ورغبته، مساعدة وتعليمات، وزيادة القدرة على انتظار التشاؤم والأشياء المرغوبة، قام الفريق التربوي بمسح تحليل وظيفي للسلوك يتضمن ما يأتي: الهرب والاتصال من المهمات، التوصل واطلاقه لمرشد إتفق الفريق التربوي على أنه كلما قام الطالب جاسون بسلوكيات غير تكيفية مثل إيذاء الذات، العدوان أو سلوك الهرب، فإنهم سوف يعطون الطالب جاسون للميجا أو إبقاء لفظها للتوقف عن تلك السلوكيات.

د لم ينجح التلقين أو الإيحاء اللفظي لوقف المملوك غير التكمي، فإجراء التقييد الجسدي سوف يتم استخدامه، إذا استمر جاسون بزيادة السلوكيات غير 'تكمية، فإجراء 'تقييد جسدي على شكل مسك لطيف "خفيف" سوف يتم تنفيذه حتى يبدى جاسون أنه أصبح هادئاً (متألم) ويحاول أن يؤذي نفسه، لا يوجد عدوان، أو سلوك الهرب) من أجل زيادة سلوكياته التكمية، فإن الفريق قرر 'استخدام جدول التعزيز المستمر من أجل تعزيزه في كل مرة يقوم بسلوك تكفي. كما قلت تكرارات السلوكيات غير التكمية إلى مستوى مقبول (أقل من 10 مرات في اليوم)، هناك سيتم استخدام جدول التعزيز المتقطع.

يقضي الطالب جاسون معظم وقته في المدرسة في الصف الخامس الملحق بالمدرسة بدامة، يتكون الصف من 8 طلبة ضمن الصف الرابع أو الخامس، يدير الصف معلم تربية خاصة ويسمى للتدريس ثلاثة مساعدي تدريس: اثنان من مساعدي التدريس يعملون واحد لوحده مع طلبة، أما مساعد التدريس الثالث فهدية مسؤوليات خارج الصف مثل مهام تتعلق بالكتابة والعمل في غرفة التصوير في المدرسة، يقضي الطالب جاسون معظم وقته في حل المسائل، خاصة تقريبا ثلاث ساعات ونصف من أجل 6 ساعات في اليوم، من

۱. علة في تصعب لديهم حاجات متعددة ، منهم من يستعمل الكرسي المتحرك ، البعض لديه بويات مدحج بالإضافة إلى صعوبات ومشكلات في التغذية (مثال : استخدام الأنبوب المغذي عبر كبطن " g-tube " ، حساسية من بعض الأطعمة ، أو سرقلة الطعام) ، معظم الطلبة يتلقون خدمات من أخصائيي النطق والتلف ، وأخصائيي العلاج الوظيفي وأخصائيي العلاج الطبيعي ، اثنان من الطلبة ، بما فيهما الطالب جاسون ، يتلقيان خدمات دعم من ممرضة المدرسة للعناية بهما طبيًا (مثال : تغذية بواسطة الأنبوب إلى البطن وبويات الصرع) .

تبدأ المدرسة الابتدائية والتي تسمى " المنتزه الشرقي " في تمام الساعة ثامنة صباحاً (8:00 صباحاً) في الصف الخامس . اتفق في المدرسة ، صف الصف السادس ، ركز قد بدأ لصفه ٧ ، جون منكر و قبل الساعة الثامنة صباحاً ، يصل الطلبة إلى المدرسة في ٧:30 و ٧:٤٥ صباحاً . بعد وصول الطلبة ، إما أن يذهب الطلبة إلى المكتبة ، إلى المكتبة ، إلى المكتبة أو إلى الصف من أجل الذهاب إلى الحمام / أو من أجل التغذية بالنسبة إلى طلبة الذين يصلون قبل الساعة الثامنة صباحاً ، فإنهم ينتظرون في قاعة حرج بعد الذهاب إلى المكتبة وحتى تبدأ المدرسة بالموال في تمام الساعة الثامنة صباحاً . تنفذ تبدأ المدرسة في الساعة ثامنة صباحاً " الدائرة " والتي تتضمن الفرق ، بصوت مدرّس وشاطرة الروضة " تحديد اليوم وتاريخه " ، والنحلة الدراسية والجدول الدراسي ، منسجهم ، تستخدم المعلمة جدول حصص بصرياً للطلبة ، كما تستخدم لدعم التوصل لناموس (مثال : لمة الإشارة ، لوح التواصل ، وإيماءات) جنفاً تقدم دعم لاهوتات في صفها .

تقريباً عند الساعة 8:30 صباحاً ، تقدم المعلمة باركر الطلبة إلى مجموعات من أجل تدريس التواصل ، فهي تقدم مشاغل التواصل الوظيفي وتشجع تدريس التهارات الاجتماعية بدعم من قبل مساعدي التدريس في صفها . تتضمن النشاطات ، على سبيل مثال وليس للحصر ، استخدام لمة الإشارة ، والتعرض إلى الصور واستخدام ألوح التواصل ، واستخدام الحاسب الإلكتروني .

في تمام الساعة ٩:١٥ صباحاً ، تبدأ المعلمة باركر بتعليم مفهوم ع بطريقه وظيفية (مثال : نصداقة Friendship) تبدأ المعلمة باركر بالتقاضي حول ذلك المفهوم الأساسي وتقدم مشاهدات حول (مثال : ماذا تفعل الصداقة للطرف الأخرى و كيف تتو من مع

صديقة لـ () وهذه النشاطات تدور إدراك المفهوم الأساسي لهذا الأسبوع أو لشهر بعد هذا الدرس. يصبح لدى الطلبة وقت لاستخدام التوثيق / التذكرة، أكل وجبات خفيفة وأيضاً وقت حر. في تمام الساعة 10.00 صباحاً. يعود الطلبة للعمل كمجموعة واحدة للحصول على معلومات حول النشاط الوظيفي القادم. تتضمن الأنشطة أو الدروس، على سبيل المثال وليس للحصر، نشاطات في تعليم المهارات الحركية "لديقة أو المهارات الحركية العامة، ومهارات التواصل، وتدريب المهارات الأكاديمية بعد الانتهاء من تلك الدروس أو الأنشطة، الذين يحسب مستخدمين وتعلمين مهارات استخدام التوثيق أو يتم تمييز الحفصت من يستخدمها. كما يتم تدريس مهارات العناية بالذات ومهارات التمدية باستخدام لأشياء لمدي () إلى أنتم. هي تمام الساعة 11 30 صباحاً يذهب الطلبة إلى حرج لخصم للمشي وخذ استراحة لمدة 20 دقيقة. الطلبة الذين يتناولوا الطعام وحدهم يذهبون إلى أكسبيريا و نسخة تدريس يتمدوا باستخدام الأتيوب المنفي إلى البطان يرجعوا إلى لخصم هي تدريس الظهيره ، كل نصبة يتعلمون مهارات العناية بالذات (مثال: تنظيف الأسنان، غسل الوجه و يذهبون وتغسلوا (شعر). بعد ذلك يذهب الطلبة لعمل نشاطات خاصة (نشاطات منية، وتربية جسمية، أو الذهاب إلى ركن وسائل الإعلام)، وتتخلف النشاطات الخاصة كل مسوح وبعد كل ساعة، حافس لمدة 45 دقيقة. بعد الانتهاء من النشاطات الخاصة، يرجع حصه نصف من أجل التغذية واستخدام التوثيق، ويقومون بعمل نشاط على شكل ثرة لكل طلبة نصف في نهاية اليوم الدراسي.

يذهب نصبة في النصف الخاص بالحق بالمدرسة، صدف المعلمة باركر، مع نصبة نصف لربيع هي المدرسة. عندما يذهب الطلبة إلى النشاط الخاص، يتم مصمم الطلبة من قبل مصاصي لتدريس، المعلمة شولتر هي معلمة موسيقى. لديها بكانوريوس هي التريية موسيقية وهي تعمل حالياً على الحصول على درجة الماجستير في التريية الخاصة، لمسة شولتر تعمل بأقصى جهد من أجل تنفيذ دروس تثبي حاجات كل الطلبة في صفوف الموسيقى، عندما يذهب الطلبة إلى صف الموسيقى يتم عرف موسيقى هادئة، إما أن يذهب الطلبة على أكثر مسي أو أن يجلسوا على الدرجاد هي غرفة الموسيقى بعد أن يجلس الجميع، تقوم لمسة شولتر بعشاء وصف عام تدريس اليوم باستخدام صور مصويوه وخاصة للطلبة ذوي تحدث لخصه بسبب أن الطلبة النصف الرابع يتوقع أن يتعلموا المزج على لأنه لحنية ذات لتعزب هي هذا الفصل. تقوم المعلمة شولتر بتعليم العزف على تلك الآلة لسوء الحظ،

كثير من الطلبة في صف المعلمة يأخذون معهم مجموعات تعلم كيفية العزف على بلد الآلة بحسبة ديت التقريب (الزمار العربي) ، لذلك فإن المعلمة شولتز تمنح جارات لإستخدام آلات موسيقية أخرى (مثل الدف والعلبل) ليتم استخذائها من قبل الطلبة ذوي الإعاقات .

تستخدم المعلمة شولتز نظام المجموعات هي التدريس ، بحيث تجمع بين الطلبة ذوي الإعاقات وطلبة غير ذوي الإعاقات في كل مجموعة . تمنح المعلمة شولتز تعليمات واضحة لكل فرد في المجموعة وتنفذ بين مجموعات الطلبة تتأكد من تعلم كل طالب ، كما أن المعلمة شولتز توجه وتشرف على عمل مساعدي التدريس الذين يعملون واحد لواحد مع عدد معين من الطلبة ، كما تقوم المعلمة شولتز بدعم مساعدي التدريس عند حدوث أي مشكلات سلوكية عند الطلبة بشكل عام . معظم الطلبة في صف الموسيقى نجحوا في تعلم العزف على آلات موسيقية منهم في الصف ، كما أن معظمهم حقق متطلبات المتخرج في مادة الموسيقى

عقدت الثلاث الآتية تعطي صورة واضحة عما يحدث داخل غرفة الموسيقى الخاصة واحدة وخاصة مع الطالب جاسون . وقعت المعلمة شولتز عند باب غرفة الموسيقى لترحب بالطلبة عندما يصلون (موسيقى هادئة يتم عزفها داخل غرفة الموسيقى) ، وتصل حصة المعلمة بـ 15 دقيقة مع مساعدي التدريس وجلسوا في الأماكن المحددة . فيما بعد ، صعد المعلمة مع هؤلاء إلى غرفة الموسيقى وجلسوا في أماكنهم المحددة أيضاً . تم تخصيص لطلبة في مجموعات ، مثل مجموعة الطلبة الذين يستخدمون الزمار ومجموعات لطلبة ذوي الإعاقات . قامت المعلمة شولتز وصفا مختصراً لما سيتم تدريسه في هذا اليوم ، ثم قام مساعداو لتدريس بدعمها من خلال عرض جدول مرور يبين ما سيتم تدريسه لطلبة الصف

المعلمة يوزج ، بمساعدة التدريس في التجربة الخاصة ، عرضت على الطالب جاسون جدولاً مكتوباً من مرور عن درس اليوم وضمت منه لفظياً أن يبقى جالساً في مكانه ، بدأ لطلاب جاسون متعلماً ، وشعر هذا واصفاً من خلال ياقوته وإصدار أصوات مرعبة ومن زهرة يديه

قامت المعلمة شولتز بإعلاق الموسيقى الهادئة وعزفت على الزمار ضمن مقطع موسيقي معين أمام مجموعة من الطلبة الذين يتعلمون عزف الزمار . كررت العزف على الزمار ضمن مقطع موسيقي معين ، ثم قامت عرضاً بصرياً في كيفية استخدام الأيدي عند العزف على الزمار . بعد ذلك ، قامت بمرور من طريقة التصويب على الطالبه ضمن مقطع موسيقي معين

أمام مجموعة من الطلبة ووجههم في طريقة مهارة ذلك، المطلع، لوسيفي، بدأ المعلمة شولتز بالتلصص بين مجموعات الطلبة بحيث تقدم لهم صيغهم دعماً هادياً، بدلاً، الأصوات تصبح مزججة داخل غرفة الموسيقى.

يقرب لطالب جاسون على الطبل لفترة رمزية قصيرة مع تلقين وتلميح من قبل المعلمة يوج، بعد حوالي عشر محاولات، قام من مقدمه وبدأ بصيغ وجهه، فطبت إليه المعلمة يوج أن يتوقف عن ذلك، إلا أن الطالب جاسون، استمر بصيغ وجهه، فقامت المعلمة يوج بمسك يدي الطالب جاسون بلطف وأثرتهما إلى جانبه وتكلمت معه بصوت هادئ وخافت قائلة له "لا تحف"، هذا الطالب جاسون ورجع إلى كرسيه، عاد جاسون يصرخ عن طبل لفترة رمزية قصيرة ثم قفز مرة أخرى من مقدمه، بدأ الطالب جاسون يركض في غرفة موسيقى، ويصرخ وجهه، كما ضرب الطلبة الآخرين.

يبدو أن جاسون اكتفى من سماع الموسيقى هذا اليوم. المعلمة يوج وبمساعدة من معلمة موسيقى المعلمة شولتز، أوقفت جانين عن أن يضرب نفسه أو أن يضرب زملاءه، قررتا نعمت "يوج" و "شولتز" بأن الطالب جاسون بحاجة لأن يمشي في الخارج قليلاً حتى يهدأ. أخذت المعلمة يوج الطالب جاسون ومشيها في الخارج وحول المدرسة، صعدا رف إلى غرفة الموسيقى، بدأ الطالب جاسون وكأنه متوتر وقلق ولذلك، قامت المعلمة يوج بتداعته إلى غرفة التربية، وخاصة.

❓ أسئلة المناقشة

- 1- لدى طالب جاسون كثير من السلوكيات غير المرغوبة التي يظهريها في المدرسة، هل تعتقد أن خطة تعديل السلوك مناسبة له في بيئة المدرسة؟ إذا كانت الإجابة نعم، لماذا؟ وإذا كانت الإجابة لا، فما الذي سوه لتغييره؟
- 2- هل تشعر أن الطالب جاسون يجب أن يمشي في صفوف التربية الخاصة وأن لا يتم دمجه؟ لماذا؟ ما مثيرات ووسائل الدعم التي تعتقد أنها ضرورية ليقبّلها في صفوف التربية الخاصة؟
- 3- إذا كانت المعلمة شولتز يتمهد هذه الاستراتيجيات في صف الموسيقى للصحة، فبموجب حاج الطالب، ما الاستراتيجيات الأخرى، المكافأة والتي يجب أن يتم تنفيذها؟



- 4) عندما أصبح الطالب جاسون شاعرياً في غزوة الموسيقى، بدأنا نسمع بوج وشولتز من أجل تغيير سلوكه أو تعديله. ما الذي سوف نفعله مع الطالب جاسون تحت نفس الظروف المذكورة في النص السابق؟ هل نعتقد أن المعلمين عملنا على تعزيز "سلوكات غير المرغوبة عند جاسون؟ لماذا نعم، ولماذا لا؟
- 5) إذا تم تنظيم الإجراءات التدريسية التي نقوم بها الطلبة بآركز في مبدأ التربية الخاصة، فما التعديلات في التدريس التي يمكن أن نقوم بها؟ ولماذا؟

الحالة الثانية

الطالبة جورجيا عمرها 15 سنة ولديها مثل دماغ، ومشخصة بصعوبات عقلية بسيطة، اضطرابات صرع، واضطرابات هي الكلام (التخفق) جورجيا لديها حركة معسودة بسبب عدالة تشخيص دماغية وتستخدم كرسياً كهربائياً مشعراً. نوبات الصرع يتم السيطرة عليها جرثياً من خلال تناول الأدوية المتخصصة للصرع. يحدث مع جورجيا نوبة صرع واحدة لثلاث نوبات في الشهر الواحد بالمقوس داخل المدرسة. كلام الطالبة جورجيا يصعب فهمه ويمكن فهمه من قبل الأشخاص الذين يعرفون الطالبة جورجيا لفترة زمنية طويلة تتلقى طالبة جورجيا خدمات تربية خاصة بعد تشخيصها من فئة الطلبة ذوي الإعاقات المعنوية والإعاقات السمعية وبصرية اضطرابات التعلق واللغة. كما تتلقى خدمات متعددة من خلال العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي والتكنولوجيا المساعدة. الطالبة جورجيا لديها معلمة تدريس يعمل معها واحد لوحيد يساعدتها في تلبية حاجات العناية الذاتية وهي تشترك معها في الصف التاسع العام.

تسمع طالبة جورجيا بحضور المدرسة فهي تعمل بجد من أجل أن تعمل كمساعدة في مكتبها مع معلميها من المدرسة الثانوية. على قدرتها على الحركة تسمح لها بأن تستخدم الكمبيوتر بجانب. بالرغم من أن مسرعة الكتابة لديها بطيئة (عشرون كلمة في الدقيقة)، تستخدم جورجيا أدوات مساعدة عند العمل والتعامل مع الكمبيوتر. خلال يومها في المدرسة، لا يبدى جورجيا أي مشكلات سلوكية أو سلوكيات غير مرغوبة فهي ترغب في التعلم و مشاركة في كل نشاطات الصف وفي كل الدروس.

تشترك طالبة جورجيا في صف خاص ملحق بالمدرسة في تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب والتشجيع المبني على المجتمع (Community-Based Instruction). تعلم جورجيا في صف دمج في مواد الاجتماعيات والعلوم. بينما هي في صف تعليم عام يتم مساعدة طالبة جورجيا من خلال مساعد تدريس واحد لوحيد (المعلمة ميانزكن).

فريق لحمله التربوية المردية، وبيانات ومداخلات من مدرسة المدرسة ومعهم لتربية لخاصة (مستوى الفريق التربوي). قاما بتطوير الخطة الآتية للتعامل مع نوبات الصرع عند طالبة جورجيا وحالاتها في مهارات العناية الذاتية. عندما يحدث نوبة صرع يدي



لقد جاز جورجيا داخل المدرسة (نوبة صرع كبرى)، فإن للعلامة مباركنس أو موصفي مدرسة لوجود ديس في أثناء حدوث النوبة يجب أن يصعدوا سلامة جورجيا من اشرس لأي شيء. بسبب أن جورجيا عادة ما تكون جالسة على كرسي متحرك ويتم حمايتها من خلال حرم الأمان لربطه فوق أعلى الركبة وحول كتفها فأنها سوف تكون أكثر عرضة لخطر الإيذاء أو الإصابة. في أثناء حدوث حالة الصرع، فإن جورجيا تفقد الوعي لمدة تتراوح بين 90 إلى 120 ثانية، بعد نوبة الصرع، فإن جورجيا بحاجة إلى الحصول على عتوة قصيرة (تقريب نصف ساعة) في عبادة المدرسة ومن ثم تصبح قادرة بعد ذلك على الرجوع إلى النشاط المعتاد، إذ حدثت نوبة الصرع، بينما كانت جورجيا خارج الكرسي المتحرك، فإن المعلمة سباركنس أو أي موظف في المدرسة يكون متواجدا سيميل على وسعها على الأرض أو على السجادة من حل حمايتها من الأذى أو الإصابة. بعد الانتهاء من نوبة الصرع فإن جورجيا تعود إلى كرسي المتحرك ويتم نقلها إلى عبادة المدرسة من أجل أحد فسط من راحة. كل نوبة الصرع يتم توثيقها بحيث تتضمن فترة نوبة الصرع، ووقت حدوثها وبيع حدوثها يتم إحصاء ولي الأمر بأي نوبة صرع تحدث لدى جورجيا كتابيا. إذا حدثت لجورجيا أكثر من موسي صرع في اليوم الدراسي الواحد، فإنه يتم الاتصال هاتفيا بوليها لأن ذلك يمكن أن يدل على أنها عرضة أو تحتاج إلى تعديل في تناول جرعات الدواء. إذا حدثت نوبة صرع يمين هي خارج الفلور، فأنها يجب أن تبقى في حالة راحة قدر المستطاع حتى ما يبرسي مرها لنقلها إلى البيت.

تحتاج طالبة جورجيا إلى مساعدة شخصية عند القيام باستخدام التواليت، هي قادرة جسميا على مساعدة الآخرين عند نقلها من الكرسي المتحرك إلى مقعد التواليت، تستطيع أن تلبس نفسها عند الجلوس على مقعد التواليت، تحتاج جورجيا إلى مساعدة عند خلع أو رفع الملابس الداخلية والملابس الخارجية، وهي قادرة على تنظيف نفسها بشكل مستقل تحتاج إلى مساعدة عند تنظيف نفسها في أثناء حدوث النوبة. يجب الاشراف مع شرة على لطافة جورجيا عندما تكون في التواليت وخاصة عندما تكون خارج الكرسي المتحرك بسبب احتمالية حدوث نوبة صرع في هذا الوقت.

تتسلم طالبة جورجيا في صف خامس ملحق بمدرسة ثانوية عامة، يحتوي الصف لخاص على 10 (عشرة) طالبة من ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة وكلهم يشاكر في منهاج نصف العام أو الصف العاشر. يقول الصف الخامس معلم ثرية خاصة واحة

مساعدة في تدريس ثلاثه منهم يعملون كمعلم واحد لواحد مع الطالب مبدع عبد مبروك
الربيع والذي لا يعمل واحد لواحد مع الطالب، يعمل كمساعد عام لحلم شريفة تحصة
وباني مسعودي لتدريس داخل الصف أو خارج المدرسة.

الطلبة في الصف الخاص لديهم ساعات خاصة متعددة، أربعة طلبة في الصف لا
يستطيعون أن يتنقلوا من مكان لآخر إلا باستخدام الكرسي المتحرك، بعض الطلبة لديهم
موبات صرغ، ومشكلات في التغذية وتناول الطعام (مثال: التغذية من خلال شخص آخر،
لتغذية باستخدام أنبوب إلى البطن "g-tube" أو وجود حساسية لبعض أنواع الطعام)،
معظم الطلبة يحتاجون إلى خدمات من قبل أخصائيي التأخر والنمى، وخدمات من قبل
أخصائيي العلاج الوظيفي (OT)، وأخصائيي العلاج الطبيعي (PT) ستة طلبة من
الصف ومن صحتهم الطالبة جورجيا، تتلقى خدمات دعم من معرض المدرسة في مجال
لعبه (كحالات نبات الصرع، التغذية من خلال أنبوب g)

تبدأ مدرسة "كريست هيو" الثانوية نواتها عند الساعة 7:15 صباحاً، وفي يوم
سبتمبر يبدأ معكراً في صف المعلمة جونسون، طنتها يصلون بين الساعة 6:45 صباحاً
و الساعة 7:00 صباحاً بعد الوصول إلى المدرسة، إما أن يدخل الطلبة إلى مكبر من
أحد طوابق، أو أن يدخلوا إلى الصف من أجل الذهاب إلى التواليت أو تناول طعام
التغذية باستخدام (المزجج السابقة الذكر). الطلبة الذين يصلون إلى صف معكراً
يحدثون غطت وقت حر حتى يبدأ يوم المدرسة في الساعة 7:15 صباحاً عندما يبدأ
يوم المدرسة من المعلمة جونسون تضع ملخصاً لجدول اليوم الدراسي وتشرح لخصم
والعرب وتحصل على مكبات الطلبة لوجبات افشاء، تستعمل المعلمة جونسون جدولاً
درسي بصري لطلبتها وتستخدم منحنى التواصل انكي (مثال: لغة الإشارة) مع باقي
الإيماءات) عندما تقوم بإعطاء المعلومات لطلبتها هي تمام الساعة 7:45 صباحاً، فإن
الطلبة في صف المعلمة جونسون يذهبون إلى صفوف الدمج العامة لتعلم مواد علوم،
و دراسات اجتماعية.

بعد الانتهاء من حصص العلوم أو حصص الاجتماعيات، جميع طلبة الصف الخاص - وهم
سبعة صف معلمة جونسون - يرحلون إلى صف التربية الخاصة لاستكمال التدريس، تقدم
معلمة جونسون دروساً على مستوى مجموعات صغيرة في مواد اللغة والرياضة والتواصل
خلال هذا الوقت تؤكد المعلمة جونسون تدريس أنهارات الوظيفية، وتشجع على تدريس



المعروف الاجتماعي مع تقدم دعم من خلال معلمي التدريس وأخصائيي، بنسق وابعاد
تتضمن المشاغل - على سبيل المثال - ابعاد التحصيل - قراءة مواد فيها مجال وهو صعب
ليس فيها حيوات - واقعية - قراءة كلمات وظيفية، وكتابة، واستكمال طلبات لتوظيف،
لغة الإشارة - لتعرف إلى الصور وتغييرها واستخدام الواجهات التوافقية، ولصنع من أزرار
للتشغيل وغيرها - هذه تقريبا في الساعة 10:30 صباحا، بحيث تم تقسيم الطلبة في
مجموعات مختلفة تبعاً لحاجاتهم الطبية وأعداد الخطة التربوية المردية. بعض الطلبة
يحتاج إلى خدمات علاج طبي وعلاج وظيفي، وبعض الطلبة ينتقلون لديهم في مهارات
الرياضيات أو بعض الطلبة ينتقلون خدمات المناهج الطبية لتلبية حاجاتهم بعد ذلك، يرجع
لطلبة ينتموا كمجموعة واحدة في الدروس، كالأخوة، تتضمن الدروس الاخوة على سبيل
المثال وليس نحصي، نشاطات مهارات حركية عامة وظيفية، و مهارات توترس ومهارات
تدريس كيميائية، في هذه الساعة 11:30 صباحاً، يذهب الطلبة لتناول وجبة
هو اكسيراً، بينما بعض الطلبة الذين ينتقلون التغذية وخاصة عبر الأوب (g-tube)
يذهبون في بعض، في وقت الظهيرة، كل الطلبة يأخذون استراحة للأخصائيين في
و ينام، ينشأ طاقم العناية بالطلاب وأستخدام التواليد، وأستخدام لم حراسة الأسفل وحسين
ليدس و بوحه، تشغيل الشرح وغيرها. وبعد ذلك، يجهز الطلبة أنفسهم لتعلم مهارات
سبعة من المجتمع خارج المدرسة، الطلبة في صف المعلمة جوسون لديهم فرص سبعة من
و عدد من مواقع العمل الآتية "مكتباتناوي صغير أوفى غرفة نظيف الممر من داخل فناء
معلمي" يتم دعم المعلمة في مواقع العمل وشرف على تدريسهم كل من معلمي التدريس
و لمعلمين في مواقع العمل والمعلمة جوسون. يقضي الطلبة تقريبا 90 دقيقة يوميا في موقع
العمل المحدد ثم بعد ذلك يرحلون إلى المدرسة حتى يجهرروا أنفسهم الذهاب إلى بيوتهم
يحضر طلبة صف المعلمة جوسون حصص العلوم والاجتماعيات مع المعلمة فخر
المعلمات، عندما يذهبون إلى حصصهم فإنه يتم دعمهم من خلال معلمي التدريس، المعلم
"ستيفنز" هو معلم مادة العلوم للصف التاسع والصف العاشر في المدرسة حصل المعلم
ستيفنز على دكتوراه في البكالوريوس والماجستير في تعليم مادة العلوم. يعمل المعلم ستيفنز
بشكل تعاوني مع المعلمة جوسون في تحضير دروس تتناسب وتبني حاجات الطلبة جميعهم
في حصص العلوم. تشاهد المعلمة جوسون حصص علوم وحده في الأسبوع حتى يكون لها
لفرصة في تعليم التعاوني مع المعلمين وملاحظة أداء طلبتها داخل الصف العام

عبارة ما تكون حصص العلوم للمعلم متيقن في مختبر المدرسة حيث تكون معرفة مختبر واسعة مع وجود طاولات وكراسي طويلة الأرجل من غير ذراعين لكي يسهل على ارتداء طاولات المختبر. كل طاولة في المختبر يوجد بها مقصلة هي المتخصص، لا تشبه طاولات مختبر وكراسيها المائلة ومن غير ذراعين مع الطلبة الذين يستخدمون الكراسي المتحركة. لذلك فإن الطلبة ذوي الكراسي المتحركة يتم وضعهم حول طاولة مختلفة عن طاولات المختبر.

عندما يصل الطلبة إلى مختبر العلوم، يتم الترحيب بهم من قبل معلم العلوم "ستيفن" ثم يوجه المعلم الطلبة للجلوس على مقاعدهم المخصصة داخل المختبر. بعد أن يجلس كل طلبة، يقدم المعلم ستيفن وصفاً موجزاً للدرس اليوم مستخدماً معينات بصرية (مثل صور) وخاصة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة. يأخذ طلبة الصف التاسع حصّة علوم أرض لتعلم لطلبة محتوى علوم الأرض و الذي يتضمن تاريخ الأرض إلى تكوين الصحراء في أستراليا جنوب أفريقيا (آخر التلخيص طبعات الأرض). بعض مجموعات مادة علوم الأرض تعتبر مدعومة لهم لطلبة ذوي الحاجات الخاصة. لذلك يتم تعديل كثير من النشاطات و لو جئت بمساعدة مع حاجات الأفراد ذوي "الإعاقات" يعمل المعلم ستيفن بشكل تعاوني مع مدربي لتدريب من أجل فهم توقعاته و تلبية مع الطلبة كما أن المعلم ستيفن يقدم تعليمات مباشرة ودعم للطلبة ذوي الحاجات الخاصة داخل مختبر "علوم".

في الأربع الفترات الآتية، مستخدم وصفاً لأحد الفروض في صف المعلم ستيفن به حيث يطلب من مادة العلوم وجلسون على المائدة الممتدة لهم. يطلب من مدعي لتدريب مع طلبتهم وخاصة الذين بحاجة إلى مساعدة إضافية في فهم واستيعاب الدرس. يقدم المعلم ستيفن وصفاً مختصراً للدرس الهزيم ومحاورة مختصرة حول حصص المختبر مقدم المعلم تعريف لبعض خصائص المادتين، مثل مستويات الانشطار، وتخليق المعدن، وتقسيم ولوحة خمس صلاية المعدن، لون المعدن، ودرجة برقي المعدن. استند المعلم أمثلة مبسطة متعددة للمعدن بينما قدم بعض التغيرات والعناصر حول تلك المادتين.

كذلك هناك لطلبة انكم منحصرون اليوم عدة أنواع من المادتين والصنوبر التي تمثل الخصائص لمادة. نذكر سوف يعمل الطلبة في مجموعات من أجل تصنيف أنواع مختلفة من المعدن وتصنّف. الخطوة الأولى في الواجب المنوي من كل مجموعة هو فحص المعدن لتعريف من معدن غير المعادي.

فلقد ذكر المعلم للمادة "إذا كنتم تقيم تلاميذ من أن هذا المعلم له ربح فهو من لأغلب معدن غير ظري" أما الخطوة الآتية بالنسبة للمعاني النظرية فهي تحديد درجة صلابتها، ولونها، ومستويات الانقسام والانقسام فيها، ودرجة ريقها، أما الخطوة الأخيرة للمعاني غير النظرية فهي فصل الأقسام المتأخرة من الأقسام المتأخرة للمعاني غير نظرية، تحديد درجة صلابتها للمعاني ومستوى الانقسامات فيها، قام المعلم بتفصيل بتوزيع هذه من الحضور على مجموعات الطولية من أجل فحصها وتحويل حول الصف لإعطاء لتوجيهات تعليمية حسب الحاجة.

تستمع المعلمة جوسون إلى شرح المعلم ستميز داخل الحصة، ثم تأخذ "ملاحظة حول مدى صعوبات التي يواجهها طلبة الحصة وتحاول أن تسمع ستر توجيهات من جهة تلك التحدييات بالشرح من أن المعلمة جوسون تعتقد أن كل المعلومات حول الحصة لنسب المتابعة من المعاني والصقور قد لا تكون ضرورية لكثير من طلبتها، فهي تعلم أن انفرادها على تصنيف الأشياء دعماً لخصائصها الجسمية يعتبر مهارة مهمة.

بعد أن يوزع المعلم ستميز المعلمة من المعاني لكل مجموعة من الطلبة طلب المعلمة جوسون، ثم تعلم معها. أخرجت المعلمة جوسون أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في يكون بحاجة إلى أن يركزوا على خاصية واحدة (مفردة واحدة) تعلم من كل مرة عندما بعد جوسون ستميز في التخطيط للدرس، لم تذكر المعلمة جوسون كم عدد الحزم ولصقات للمعاني التي يجب أن يتعلمها الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ويجعلها هي دركها وهمها

أخذ المعلم ستميز بكلام وملاحظات المعلمة جوسون، وطلب من كل مجموعة هي يدية لدرس أن تركز على خاصية واحدة وهي أن تفصل بين المعاني النظرية والمعادن غير النظرية، قسم المعلم ستميز مثلاً واجتماعاً أمام مجموعة الطلبة على الفصل بين المعاني النظرية وغير النظرية، ومن ثم تحول في رجاء المعرفة نتأكد من أن كل الطلبة قادرين على مشاهدة المثال الذي يقدمه ويشرح.

لتقسم المعلمة جوسون مع مجموعة مكونة من خمسة طلبة آخرين. يوجد في المجموعة طالبين من غير ذوي الإعاقة يتعلمان مع المجموعة، كل طالب يأخذ معدناً ومن ثم يحدد هيمه إذا كان هذا المعدن ظرياً أم غير ظري. عندما يتفق المجموعة على تصنيف المعدن

مصري أم غير مصري. كتاب ورقة توضيح التصديقات، وتوضح على قطعة المعدن. تقوم لجنة جونسون وعلامة سماركس بتقديم مساعدة عند الحاجة. بعد مرور 15 دقيقة في هذه المجموعة لنجح في استكمال المرحلة الأولى للدرس هي الحصة. لاحظ المعلم سيمفون في هذه المجموعة حاضرة لأن تنتقل إلى المرحلة الثانية بحيث توضح مدى سلاية كل معدن مصري. تبدأ الطالبة جورجيا وبثية انطوية في مجد وعنها بالعمل على المهمة انطوية منهم. بيد وأن تلك المجموعة ناجحة هي تلك المهمة.

حصة تدقق على نهاية حصة انطوية. بدأ المعلم سيمفون وتلخيص انشادات والمهمات حصة لنقوم هنا تعلم سيمفون الطالبة لتعاونهم مع بعضهم ونجاحهم في المهمات انطوية منهم. كم لخص انشادات والمهمات في الحصة انطوية.

أسئلة للتفكير

- 1- تعلم الطالبة جورجيا في صف دمج في حصة العلوم والاجتماعيات في مدرسة كريست هيو شابة هل تعتقد أن هذا التعليم مناسباً لماذا نعم ولماذا لا؟
- 2- من لديهم الخطة الدراسية لصف العاوم للمعلم سيمفون، ما التعديلات التي ستقوم بها؟ وما؟
- 3- من معدن في تعلم الطالبة جورجيا لخصائص المعادن مناسب أم هو تعرض مهارة وتلبية؟ ولماذا؟
- 4- من الخطوات التي يمكن أن يقوم بها المعلم جونسون والمعلم سيمفون حتى يصبح الوقت للتخمين للتدريس أكثر نجاحاً ومهارة؟
- 5- صعد تحدث حالة صرع للطالبة جورجيا في المدرسة، تفقد وقت في لتدريس فكهم يمكن أن تعوض عن هذا الوقت المفقود. وكيف يمكن التأكد من أنه تم التعويض؟
- 6- في الوقت التي، فإن الخطة تقتضي أن تراجع الطالبة جورجيا إلى البيت إذ حدث لها نوبة صرع خارج المدرسة، هل تعتقد أن هذا مناسباً لماذا؟ كيف يمكن أن تفعل في تلك الحصة؟

١٠٠ - الحالة الثالثة:

التعلم التعاوني- هل هذا صحيح
لكل الطلبة من ذوي الإعاقات

الطالب يثان عمره 8 سنوات ومُشخص بصعوبات تعلم في القراءة. تم اعتباره مؤهلاً لخدمات تدريبية خاصة، عندما كان في الصف الثاني، وبدأني حصل على درجة دكاه فوق معدل (فوق المتوسط) من خلال تحقيق اختبار وكسلر دكاه للأطفال - النسخة الرابعة (4th Edition) - يملئ الطالب إثبات خدمات تربية خاصة عن خلال برامج مصممة بخصته من ذوي صعوبات التعلم هي صف مجمع. لا يتلقى الطالب إثبات أي خدمات مساعدة في التربية الخاصة، لدى الطالب يثان صعوبات في الوعي الصوتي، في قراءة الكلمات، المشاهدة وفي «مستويات» وفي تفهم القرآني، بسبب الصعوبات في القراءة، يواجه أيضاً صعوبات في الرياضيات (وخاصة في حل المسائل اللغظية في الرياضيات) وأيضاً في تعلم باقي المواد التي تحتاج للقراءة.

يشعر إيثان بالإحباط في المدرسة. لا يحب أن يشعر إيثان بأنه أحقر مقارنة مع أصدقائه من حوله. ويتذنب هم قادرون على القراءة. لا يحب أن يشارك في الحصة ويعمل أو يمكن استبطلت. وأحييت المدرسة بحيث لا أحد يعرف مستواه باستثناء المعلم. بعد ثلاث إيثان مدتي العلوم والاجتماعات. يعمل والد الطالب إيثان مدرسا جامع، فهو يعلم مؤيد بك توريوس ودراسات عليا في مختلف مواضيع العلوم. بينما تعمل وائدة الطالب يشار في تعلم الحديقة والمصرفية هي أحد البنوك. يرضى الطالب يشار في أن يتحسّن بما هي تعلم وهي العلوم المالية والمصرفية عندما يخرج من المدرسة مثل والديه. لكنه يعلم أنه يجب أن يذهب إلى الصفوف في القراءة يحصل والدي الطالب إيثان على دخل شهري مرتفع.

مسيهيد' لذلك إيثان الصف الثالث في بداية العام الدراسي، تم التحطيط في وضعه في صف مع عبد العثم حورج. كما تم تعيين المعلمة كريم كمعلمة تربية خاصة لشعبة اليوم الدراسي 'معلمان حورج وكريم عملا في التعليم التعاوني لمدة سنتين ولديهم ثلاث بنين

رئاسة لمدرسة محمد فإن المعلمة كيم لديها مسؤوليات أخرى بالإضافة إلى التدريس والتدبير فهي متسقة في التربية العامة هي المدرسة كما أنها تلتزم في اللقاءات والاجتماعات بين أعضاء الهيئة التدريسية وتتقدم خطتها في الدعم المنهجي للطلبة في صفوف أخرى. بالرغم من ذلك فإن المعلم جورج متشوق للعمل مرة أخرى مع المعلمة كيم.

للمعلمة كيم التدريس في صف المعلم جورج وخاصة في تدريس لغات الطغوية. من وقت لآخر فهي قادرة أيضاً على مساعدة المعلم جورج في مواد العلوم والاجتماعات، في مادة اللغة، يستعمل المعلمان المجموعات المتحركة في تدريس القراءة والكثافة. في مادة الرياضيات فإن المعلم جورج يحصل على مساعدة من مساعد تدريس داخل صفه من أجل لتلبية حاجات الترتيبية لكل طلبة. بالتسمية لواد العلوم والاجتماعات، يعمل المعلم جورج بتدريس كل صفة الصف كمجموعة واحدة ثم يقوم بعمل نشاطات تعاونية بين طلبة الصف. هذه السمة فإن المعلم جورج والمعلمة كيم لديهم طلبات من مختلف الحاجات هي صف الثالث الابتدائي.

تتبع كل المعلمان استخدام طريقة قراءة مجموعة من القصص بصوت مرتفع من أجل لتدريس مادة اللغة والاجتماعات من أجل التأكد من أن الطلبة قد درسوا على سبيل مهارات والمعلومات هي مادة الاجتماعات فيما يتعلق بموضوع تاريخ سكوت ومواثني أمريكا الأصليين. قرر المعلمان جورج وكيم إعطاء الطلبة بعض التحدي في مقابلة من آخر طوار مدى استيعابهم لحياة مواطني أمريكا في الوقت الحالي مقارنة مع حياة مواطني أمريكا في الماضي.

بعدما بحث المعلمان هذا الموضوع، قررا إعطاء الطلبة اختيار واحدة من منشطات الآتي: كتابة ورقة بحثية، عمل بحث على الإنترنت، أو مقابلة أحد مواطني أمريكا الأصليين وكتابة ورقة تلخص تلك المقابلة، أو إنشاء برنامج وثائقي مصور (استخدم تصوير) في مقابلة حياة مواطني أمريكا الأصليين في الماضي مع الوقت الحاضر.

بدأ التدريس في المدرسة ويبدو أن صف المعلم جورج أكثر قليل مما هو متوقع لدى المعلم جورج 28 مذنباً، 7 منهم من ذوي الحاجات الخاصة يدرك المعلم أنه يجب تقديم خدمات لتربية الخاصة لكل الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ويدرك أن صفه هو صف لدمج توجيه في هذه السنة الدراسية.



«معلمان جورج وكريم بدءا بدرايه موفقة في مطلع العام الدراسي، حتى مع وجود عدد كبير من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف، إلا أن ذلك لم يمنع من أن يوجه لطلاب يشار بعض خصوياتهم بالطلاب؛ إيمان ما رأى مترودا في العمل ضمن مجموعة من طلبة. ومشروع مادة الاجتماعيات - عمل برنامج وثائقي باستخدام الصور - تعتبر قضية صعبة بطلاب يشار بالترجم من اختياره لذلك المشروع.

قام المعلم جورج بتقسيم الطلبة الذين اختاروا هذا الخيار إلى مجموعات كل مجموعة مكونة من طلبة يشار من أجل أن يتعاونوا في اختيار وتعمل تلك العصور. شريطة ان يطلاب يشار هي هدية اسمها "شلى" وهي طائفة نازعة في استخدام الحاسوب لكن يشار ليس كذا. لا يحب الطالاب يشار أن يعمل مع فتاة وحيدة إذا كانت تلك الفتاة متفوقة عليه هي الكتابة واستخدام الحاسوب. كل المجموعات التي اختارت هذا المشروع هم من الفتيات الإناث ويسر من الذكور. واحدة من الطالبات هادئة جدا ولديها صعوبات عقلية بسيطة هل حسب أن يضع المعلم تلك الفئات والطلاب إيمان في مجموعة واحدة.

يرى المعلم جورج من كل طلبة أن يكونوا متفهمين في هذا الواجب وهو غير متأكد من أن ذلك سوف يعمل. لا يوجد أي المعلم جورج ومساعدته مع كثير من الطلبة كيم في حصة مواء اجتماعيات وهو غير متأكد كيف سيسمر في ذلك. بدأ إيمان بالتأثر من عمل في المشروع وظهر لديه سلوكيات غير ملائمة داخل الصف. يحتاج المعلم جورج أن يتكلم مع أخته كم يرى ما الأفكار المناسبة حول مشروع وسلكات الطالاب إيمان.



أسئلة للتفكير

- 1 بناء على المعلومات السابقة الذكر. هل تشعر أن التبدل التربوي الحالي في صفك لدمج مناسب لطلاب إيمان؟ لماذا أو لماذا لا؟
- 2 المعلمان جورج وكريم لديهما علاقات عمل جيدة جدا. بالرغم من أن المعلم كيم لا يكون في بعض الحصص موجود داخل الصف. هل تعتقد أن وجود معلم آخر يكون موجوداً بصفة دائمة داخل الصف. يعتبر أفضل دمج لدمج التلميذ؟ لماذا أو لماذا لا؟
- 3 المعلمان جورج وكريم قررا أن يربطوا بين برنامج المرأة بصوت مرتفع مع وحدة درسية في مادة الاجتماعيات. هل تعتقد أن ذلك ملائم؟ ما أخطاها تلك حول شبكات

المعلومة والتي وصفت في مادة الاجتماعيات من أجل إظهار فهم واستيعاب المحتوى
للمرسي؟

4) بناء على المعلومات السابقة فإن الطالب إثنا يعتبر طالباً ذا مكانة فوق المتوسط
ومشخص بصعوبات تعلم بسيطة. هل تعتقد أن سلوكه يعتبر سلوكاً شائعاً عند الطلبة ذوي
صعوبات التعلم البسيطة؟

5) إذا كنت أنت المعلم كيف هما التوصيات التي تقدمها للمعلم بشأن من أجل تحسين
مستوى الخدمات والتدعيم عند الطالب إثنا؟ دعم إجاباتك بمعلومات حول خصائص
النسبة ذوي صعوبات التعلم وممارسات التدعيم.

— الحالة الرابعة —

المهارات الدراسية “study skills” من يحتاج إلى تلك المهارات؟

“قوي” معلمة تربية خاصة تعمل في مدرسة للمرحلة الإعدادية (المرحلة المتوسطة)
ممن مديرة معهم واسمة. تقدم المعلمة لوري خدمات الدمج لطلبة في الصف السادس كما
أنها تعلم سسر بجبات التعلم كمادة منفصلة. مدرسة المعلمة لوري هي مدرسة مهتمة من
تدريس العلوم والتكنولوجيا وتعتبر من المدارس التي يحصل طالبتها على أعلى الدرجات مقارنة مع
أي مدرسة أخرى في المديرية نفسها. تحب المعلمة لوري أن تدريس الصف السادس وتخطط
لتعليم بذلك حتى تتقاعد من التعليم في عمر 55 سنة (أي بعد 30 سنة من الخدمة).
فهمها حالياً هو 46 سنة.

تعمل المعلمة لوري مع ثلاثة معلمين آخرين في الصف السادس، فهي لديها علاقات
مهنية مع كل معلم من المعلمين الثلاثة. المعلم “كارلا” هو معلم مادة العلوم ولهاه يعقوب
هو معلم مواد الاجتماعيات. والمعلم “كوئي” هو معلم اللغة الإنجليزية. المعلمة لوري لديها
علاقات مهنية جيدة مع المعلمان كارلا ويعقوب وإد بها علاقات مهنية ممتازة مع المعلم
“كوئي”.



كل معلم كمدرس لدراسات تعليمية في الجامعة مختلفة عن الآخر. فدراسات أكاديمية لمعلم كوني دكر خمس معارفات للمعلم للطلبة ذوي الإعاقات، بينما لم يحصل المعلم كدرا ويعتقد. على أي برنامج في تدريس الأفراد ذوي الحاجات الخاصة سواء واحدة واحدة يحدث عن مقدمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة بناء على وجهة نظر المعلمة لوري، فإن المعلم كدرا ويعتقد بين ليهما أية أفكار حول مهارات وحاجات الطلبة لكي يتصور، في صفوف للمعلم.

هذه المعلمة، فورت المعلمة لوري أنها بحاجة إلى تصميم مهارات الدراسة في كل صف لدراسة. خلطت المعلمة لوري في تدريس استراتيجيات في مهارات الدراسة مثل: استراتيجية لتقدم للامتحان واستراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي (Test-Taking) و (strategy & self-Questioning strategy) والتي تم تطويرها من قبل مركز الأبحاث وتعلم في جامعة كاليفورنيا. كما ترى المعلمة لوري أنها مستعصم استخدام استراتيجياتها هي مورد المعلم والاحتياجات واللغة. فترك المعلمة لوري أن هذه الاستراتيجيات تأخذ وقتا طويلا في تدريسها. لكنها تشعر أنها مهمة بحيث تستحق أن يتعاون المعلمون في تدريس تلك المهارات للدراسة في مدارسهم.

عقدت معلمة لوري اجتماع مع الفريق التربوي لمصنف السلسلتي لبحث في مناقشة أفكارهم فيما يتعلق بتدريس المهارات الدراسية والأخص استراتيجيات الاعتماد. المعلمة لوري واستراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي. تريد المعلمة لوري أن تتأكد بأن كل معلم سيستخدمها وعاون في تعليم مهاراته. الدراسة قبل أن تبدأ بتدريسها. تعلم لوري أن تعلم الاستراتيجيات بشكل معمر عن الحاجة لأن يحقق هدف الاحتفاظ وتعليم تلك المهارة بحيث تتساورت ولا تفقد مع باقي المعلمين في الفريق التربوي. تجتمع المعلمة لوري مع المجموعة ويتقو على استخدام وتعليم الاستراتيجيات في صفوفهم. يقرر الفريق التربوي بأن يتم تعليم استراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي أولاً. بعد الاستماع إلى شرح للاستراتيجية من قبل المعلمة لوري، يعتقد جميع أفراد الفريق التربوي أن هذه الاستراتيجية قد تكون جيدة لكل الطلبة من أجل تعلمها واستخدامها.

من جهة أخرى، لم يثق أعضاء الفريق التربوي حول تدريس استراتيجية تقدم للامتحان، فحدثت للمعلمة لوري بأن توضح مناقشة هذا الموضوع لاحقاً. كانت المعلمة قد عرفت أن تظهر من خلال أداء الطالب أن استراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي هي

بشكل جيد. فهي تأمل أن تدعم المعلمون التدريس للاستراتيجية الأخرى لاحقاً

من أجل الأعداد لتعميم استراتيجيته طرح الأسئلة بشكل ذاتي، فإن المعلمة لوري تقوم بإعداد الملفات المطلوبة لكل طالب. لتقرر المعلمة لوري أن طلبتها سوف يستخدمون أساليب في صفها أولاً بينما يتعلموا تلك الاستراتيجيات، ثم سوف يحمل كل طالب معها مضافاً من أجل تعميق تلك الاستراتيجيات في صفوف وحصة المواد الأكاديمية الأخرى (لعلوم، الاجتماعيات، واللغة الإنجليزية) مستخدم المعلمة لوري أيضاً بإعداد ملفات إضافية لكن المعلمين في الفريق التربوي للصف السادس من أجل أن يحصلوا على فكرة أو أفكار واضحة لما سيتم العمل فيه مع الطلبة، لتوقع المعلمة لوري أنه بعد أن يتم العمل مع الاستراتيجية سيكون قادرين على استخدام تلك الاستراتيجية حصصاً أخرى وفي النهاية فإن المعلمة لوري تحفظ معهم تلك الإستراتيجية لكل مادة الصف السادس الابتدائي، ولكنها تبدأ معهم أولاً بطلبية ذوي الحاجات الخاصة وذلك لإعطائهم وقتاً إضافي في تعلم وتطبيق تلك الاستراتيجية. بشكل أساسي، تريد المعلمة لوري من كل المعلمين (كوني، دعوتوب، وكريلا) استخدام تلك الاستراتيجية أيضاً مع الطلبة جميعهم.

بعد مضي أسبوع في تدريس الإستراتيجية في الحصص من قبل المعلمة لوري، عتقد المعلمة لوري أن طلبتها جازون لبدءوا ممارسة وتعلم استخدام استراتيجية صرح لأمنه بشكل ذاتي في حصص المواد الأكاديمية الأخرى (لعلوم، اللغة، الاجتماعيات). أخبرت فريق حصة السادس بذلك، ووافق أعضاء الفريق التربوي أن تدريس تلك الاستراتيجية بجزء من الوقت في حصص المواد الأخرى وبالتعاون مع المعلمين الآخرين. بعد مضي أسابيع قليلة، معظم الطلبة ألقوا استخدام تلك الإستراتيجية. بعض الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ما زالوا بحاجة إلى تلقى في استخدام هذه الإستراتيجية أثناء القراءة والكتابة، ولكن بشكل عام كان أداءهم جيد. أصبحت المعلمة لوري مستعدة لأن تشارك تعليم استراتيجية لتتقدم لتتخذ (Test-Taking Strategy) مرة أخرى بعد نجاح تعليم استراتيجية طرح الأسئلة بشكل ذاتي.

المعلمة لوري جهرت لإشباع آخر مع أعضاء الفريق التربوي للصف السادس، تكلمت معمة لوري عن نجاح الإستراتيجية الأولى وخدمت مدور معمل حول تدريس الإستراتيجية الأخرى وعن المعلمين "كارلا" و"كوني" حول تدريس تلك الاستراتيجية. إلا أن المعلم

”محبوب“ لا يريد أن يخسر وقت في التدريس في حصته لتعليم تلك الإستراتيجية بكل صواب، نودس الطريق التربوي إلى تسوية وهي أن ندعم المعلمة لوري تعلم تلك الإستراتيجية وطريقة استخدامها في حصص المواد الأكاديمية الأخرى. تأمل المعلمة لوري أن يثبت ما يتبعها لطريق التربوي نجاح تعلم تلك الإستراتيجية وأن هذا الوقت في تدريس تلك الإستراتيجية يستحق ذلك الجهد، ويمكن في العام القادم أن يتقن الطريق التربوي مع المعلمة لوري في تدريس تلك الإستراتيجيات لكل الطالبة

أسئلة إضافية

- (1) إذا كنت مكار المعلمة لوري، ماذا يمكن أن تفعل حتى تريد من لوري والمعلمات لدى صحن كارلا و يعقوب فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقات؟
- (2) درست المعلمة لوري الطلبة ذوي الإعاقات طريقة استخدام الإستراتيجية ومن ثم بدت بتعليم كل الطلبة الإستراتيجية في حصص العلوم، والاجتماعيات و اللغة من ضمن مع معلمة لوري حول هذا القرار أو الإجراء؟ لماذا نعم ولماذا لا؟
- (3) من خلال تعليم استراتيجيات طرح الأسئلة شكل ذاتي لكل الطلبة هي حصص مواد الأكاديمية الأخرى، قامت المعلمة لوري بتعليم غير مباشر تلك الإستراتيجيات لمعلمين من معتقد أن هذا الإجراء يمكن أن يدعم استخدام تلك الإستراتيجية وتعلمها من قبل حصص
- (4) مع تحصيل المعلمة لوري على اتفاق كامل من قبل الطريق التربوي في تدريس استراتيجيات التعلم للتقدم للإمتحان هي صفوفهم بسبب الوقت المطلوب لذلك؟ هل سوف نجر المعلمين على تدريسها لماذا نعم ولماذا لا؟
- (5) إذا كنت معلم تربية خاصة وتعمل مع تلك المجموعة من المعلمين هل لدي سوف تعلمه من أجل تطوير تدريس المهارات الدراسية لكل الطلبة؟

... الحالة الخاصة ...

هل أنت مستعد لتعليم مادة الأحياء (البيولوجيا)؟

لنعم بين هو معلم في مادة العلوم بمستوى الصف العاشر في مدرسة ثانوية بدأ المعلم يدرّس في تدريس مادة الأحياء (بيولوجيا) لمدة 6 سنوات وهو يستمتع بتدريس تلك المادة لتدريس في مهمة الثانية عند المعلم بيل سابقاً . عمل المعلم بيل كباحث في شركة طبية كهيبة بعد تخرجه من العمل في تلك الشركة، قرر المعلم بيل أن يعمل في مهنة التدريس بسبب حاجة المادة لتخصصه في الولايات . بسبب الحاجة لنامته لتخصصه في الولايات لم يكن المعلم بيل بحاجة إلى أن يحصل على أي شهادة أخرى لإثبات مهنة التدريس . وبخبره من ذلك بدأ المعلم بيل مدرس جيد . فهو يعمل بأقصى جهد في تقليل التكلم مع الصفه وذلك من أجل مشاركة الطلبة في كثير من تجارب التعليمية .

المهمة " سي " هي معلمة تربوية خاصة تم تعيينها من أجل دعم ودمج وتعليم طلبة ذوي احتياجات خاصة في مستوى الصف العاشر . هذه هي المهمة الثانية للمعلمة "سي" في مدرسة والمهمة الأولى لها في العمل مع المعلمين في مواد العلوم والاحتياجات الخاصة "مهمة " سي " قلقة جداً لذلك ، فهي واثقة من قدراتها على دعم طلبة في كل المواد باستثناء مادة البيولوجيا .

المهمة " سي " تذكر أي شيء له علاقة بتشريح الحيوانات وتأمل أن لا تكون هي المحتر قبل أو شيء أو بعد أن يتم الانتهاء من موضوع تشريح الحيوانات فتعتقد المعلمة "سي" أنها يجب أن تشترك في تلك المناقشات مع المعلم بيل الآن وليس في وقت آخر ، عندما يمكن أن تتقيا أو يفهم عليها .

يجتمع المعلمان بيل و"سي" مع مرشد المدرسة وإيان قبل بدأ اليوم المدرسي يروا كم عدد الطلبة ذوي الاعتاقات الذين بحاجة إلى دعم في الدمج في مادة الأحياء لمستوى الصف العاشر . يقررهم المرشد إيان أنه سيكون هناك 6 (ستة) طلبة بحاجة إلى خطط تربوية فردية في مادة الأحياء (البيولوجيا) . تعرف المعلمة " سي " في " الطلبة جميعهم باستثناء طاب و حمد وهو طالب جديد في المدرسة . ولا يعرف المعلم بيل أي واحد من خمسة



بمعنى "مُدْعَى" وأما "فُسخ" من الخطأ الترويعية "شردية" التي تعني "بعضه" أمثلة
للمعلم يعني وبين ويحاول الإجابة عن جميع أسئلة المتعلمة بالخطبة كما تحدث
معدة يعني عن انطباعاتها حول الطلبة الحمسة التي يعرفهم من خلال تدريسها لهم عدم
لأهني خمسة من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة منحصرون بمصوبات عدم وعدي و حد
فقط مشغول بملازمة مديرهم

بمسائل المعلم يدل "مسئلة جيدة" ويعطي الطابع أنه سعيد بوجود هؤلاء الطلبة في صفه،
ثمة "المسئلة" التي يتقبل المعلم يدل المعلم يدل يذكرها قليلاً بأجوابها، فأولها كن شخصاً جيداً
بمسائل "مسئلة جيدة" ويبدو أنه من السهل التعامل معه، تمتد المعلمة "أيضا" "مسئلة الأحياء"
لن تكون بهذه السهولة الذي تفكر فيه

من الاجتماع بالمرشد رانان يجتمع للمعلم يدل وأهني وحدهما لمناقشة عمق وتوسيع
من والاحياء بشرح المعلم يدل باختصار كيف سيتم تدريس المادة وكيفية متكوني منطقتي
سمعيه المستخدمة في مادة الاحياء من خلال الاجتماع، تعرف المعلمة يعني أن المعلم يدل
من يستخدم حيوانات حقيقيه في التشريح في الضمير - التكنولوجيا واستخدام معمل فيديو
حية تعني، حاجة الى تشريح الحيوانات الحقيقية في المدرسة الثانوية

تفكر المعلمة يعني مع المعلم يدل في أن معلوماتها ومهاراتها في مادة الأحياء صعبه
وهي هفتة وعاماً من قدرتها على دعم وتعلم الطلبة يؤكد لها المعلم يدل أنه سيكون سهلاً
لهم جيد والحصل في مادة الأحياء لديها بعد هذه المسئلة

أعطى المعلم يدل المعلمة يعني نسخة المعلم مادة الاحياء لمدرسي الصف "عشر" كما ذكر
لها مدهية موضوع التي سيتم شرحها في بداية العام الدراسي أتفق المعلم على أن تفر
للمعلمة يعني محتوى الموضوع الأول في المادة وتكون أسئلة حول ذلك الموضوع وتناقش المعلم
بيل قبل لبدا بأي وحدة دراسية سيكون المعلم يدل هو المعلم الأساسي، وسيقدم أمثلة يعني
على ما تحتاج إلى أية مساعدة، وإذا كانت المعلمة يعني لديها أية صعوبات سيتم معدها معهم
بين

وحدة الأولى في مادة الاحياء تعطي موضوع خصائص الكائنات الحية وتتضمن عدة
مصطلحات بحاجة الى تعريفات وتوضيحات. يقدم المعلم يدل عدة مصطلحات في التثني
وترتيب عمية الأبي، القدرة على الحركة، الاستجابة، إضاءة الإنتاج، تنكس و نمو

الوثائق والخطط والنشوء والتكيف، بمساعدة من المعلمة إيمي. سيعزز ويدعم المعلم بين أحد. ملا حظت ومسترانج 'تمرينات والأمثلة من عددا من الطلبة. ويسخدم عروص وأمثلة بصرية بعدد من المصطلحات ويصمم عدد من الأمثلة يقسم المعلم بيل الطلبة الى مجموعات ويحاول ان يحفزهم ليتدبروا معلومات إضافية من خلال قراءة المنهاج وكتابتها، المقرر، المتدبر بين ونهي يمشيان بين الطلبة، ويحاولان مساعدتهم عند الضرورة. بعد حوالي عشرين دقيقة يطلب المعلم بيل من الطلبة ان يتوصفوا عن العمل وأن يشاهدوا فيما قصير والذي يميز محتوى مادة ودرس اليوم. بعد عرض المعلم يمطي الطلبة الفرصة لأن يسألوا عدة أسئلة ويجب المعلم عنها. وأخيرا ينهي المعلم بيل الحصة بمراجعة أهم المصطلحات في محاضرة اليوم وعمل ملخص لما سيتم شرحه غدا في الحصة القادمة.

أسئلة المناقشة

1. كمعلم تربية خاصة تدفع الانعاج، ما الخطوات التي ستقوم بها لتعبيه وتدرسه محتوى مادة ليست مأثوفة بالتنمية لك ؟
2. إذا كنت المعلم بيل ، ما الاقتراحات التي قد تقدمها للمعلم إيمي حتى تصبح أكثر راحة مع مادة الأحياء (البيولوجيا) ؟
3. قسم بنهليل للدرس الذي تم وصفه في تلك الحالة. هل لديك أية اقتراحات في لتفسير ذلك كما كذلك. فيما التغييرات وإدالتم يوجد تغيير، قلماذا ؟
4. معلم بيل معلم مادة الأحياء (البيولوجيا). وبالتالي فهو المعلم الاساسي للمادة. من أجل ان يحدث تعليم أمتوي بين المعلم بيل والمعلمة إيمي، ما الخطوات التي يجب على المعلمة إيمي أن تتخذها ؟
5. من خلال دراسة تلك الحالة. وعبدا أن هناك علاقة مهنية إيجابية بين المعلمين بيل وبسي، ما الذي تحتاج إليه المعلمة إيمي من أجل استمرار تلك العلاقة المهنية الإيجابية ؟





Strategies for Teaching
Students with Disabilities
in Inclusive Classrooms

A CASE STUDY APPROACH



Jessy B. Blythe Mary C. Fennell

إن كتاب "استراتيجيات تدريس ذوي الإعاقات في صفوف الدمج: منحنى طريقة الحالة" يجمع بين أفضل المفاهيم النظرية والتطبيقات العملية. إن ذلك الكتاب يغطي أيضاً مجموعة من خطط التعليم و سرد حالات في بيئات دمج تعليمية.

خصائص الكتاب :

- تغطية ثلاثة مواضيع رئيسية تتضمن معلومات حول قانون التربية الخاصة ، و التعليم التعاوني في صفوف الدمج ، و طرق تعليم الطلاب ذوي الإعاقات في صفوف الدمج.
- تسلسل مبتكر لمحتويات الكتاب بحيث يحوي على فصول تتضمن مفاهيم نظرية و يتبعها فصول تتضمن حالات و صعوبات واقعية. إن هذا التسلسل في محتويات الكتاب يجعل القراء أكثر قدرة على فهم المفاهيم النظرية الأساسية في مجال التربية الخاصة (الدمج، وإدارة السلوك، و طرق تعليم القراءة و الكتابة و غيرها) . أما الفصول التي تتضمن حالات التربية الخاصة فهي تساعد القراء على تطبيق تلك المفاهيم النظرية.
- إن الفصول التي تتضمن دراسة عدد من الحالات في التربية الخاصة - أربعة إلى خمسة حالات في كل فصل- تسأل القراء لتفحصوا كل حالة، و يحاولوا حل المشكلات و الصعوبات المترتبة بتلك الحالة، بالإضافة إلى عمل توصيات حول كيفية التعامل مع مختلف القضايا المتعلقة بكل حالة.
- طرق و أساليب تدريس فعالة في تدريس المهارات الأساسية مثل القراءة و الكتابة و الرياضيات.

ISBN 9789957920753



9 789957 920753

دار الفكر
توزيع و ترويج



www.daralfikr.com